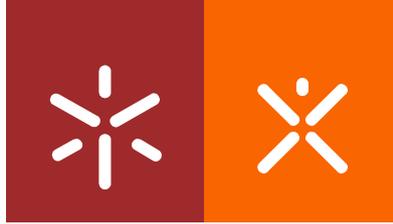


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Feliciano Kuyayala Quintas

**Decisões Curriculares dos Professores
na Organização dos Processos de
ensino-aprendizagem. Estudo Exploratório
no Contexto da Reforma Educativa em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Feliciano Kuyayala Quintas

**Decisões Curriculares dos Professores
na Organização dos Processos de
ensino-aprendizagem. Estudo Exploratório
no Contexto da Reforma Educativa em Angola**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação
Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José Carlos Morgado

DECLARAÇÃO

Nome: Feliciano Kuyayala Quintas

Endereço eletrónico: felicianokuyayala@hotmail.com

Decisões Curriculares dos Professores na Organização dos Processos de ensino-aprendizagem. Estudo Exploratório no Contexto da Reforma Educativa em Angola

Orientador: Professor Doutor José Carlos Morgado

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de novembro de 2018

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

O presente trabalho de dissertação é dedicado em primeiro lugar a Deus que me concebeu a vida e a força de estar aqui na vida terrena.

Aos meus pais pela educação que me transmitiram.

À minha família pelo apoio prestado durante os momentos de ausência nas horas das aulas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Todo-Poderoso, pela força e saúde que me concedeu durante o tempo de formação;

Ao meu orientador Professor Doutor José Carlos Morgado, pela paciência e sábia orientação na realização desta dissertação;

Ao corpo directivo da Universidade do Minho, especificamente à área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

Ao colectivo de professores(as) que tiveram a amabilidade de nos ajudar durante a nossa formação, sobretudo pelas dificuldades de comunicação;

Aos meus estimados colegas de turma que junto partilhamos no campo da formação no dia-a-dia na sala de aula.

RESUMO

O trabalho de dissertação é um projeto que tem começo e, nessa altura, tudo leva a crer que também terá um fim. É o caso desta dissertação, cujo texto resulta da pesquisa feita sobre as decisões curriculares dos professores na organização e concretização dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da reforma educativa em Angola. Nessa abordagem analisámos os documentos que os professores utilizam, nomeadamente os planos de aulas, e ouvimos as opiniões de alguns professores do ensino primário, através da aplicação de um questionário dirigido aos docentes de algumas escolas do Município sede da província de Benguela. Ao longo da dissertação analisamos as decisões curriculares dos docentes e tentamos compreender a importância dessas decisões na perspetiva do desenvolvimento curricular e consequentes processos de ensino-aprendizagem no contexto angolano, bem como os pressupostos que lhes subjazem e seus reflexos em termos de reforma educativa em Angola. Além disso, tentamos também caracterizar o perfil dos professores deste nível de ensino e averiguar se estão preparados para concretizar os objetivos da reforma do atual sistema de ensino.

O estudo permitiu concluir que a tomada de decisões curriculares na organização dos processos de ensino-aprendizagem dos professores desta província, nas escolas do município, além de ser influenciada pelos problemas económicos, sociais e políticos que afectam as próprias comunidades em que as escolas se localizam, limita-se, essencialmente, à transmissão de conhecimentos aos alunos, sendo esta a prática mais comum, o que remete o currículo para a sua condição mais restrita, ou seja, como um conjunto de conteúdos a transmitir aos alunos. Além disso, a excessiva dependência dos professores dos manuais escolares e a formação deficitária da maior parte deles contribuem para que o ensino e a aprendizagem se norteiem por parâmetros de índole mais conservadora e mais técnica. De facto, as práticas educativas que existem na maioria das escolas enquadram-se num modelo mais tecnicista, em que se privilegiam a memorização e utilização dos conhecimentos memorizados para obter determinados fins.

O perfil dos professores deste ensino nível caracteriza-se, essencialmente, por ser o de um profissional mais técnico, que privilegia a transmissão de conhecimentos e, por isso, se inscreve numa modalidade de ensino mais consonante com a *pedagogia por objetivos*, com as consequências que daí resultam para os estudantes – a tendência de os estimular a fazer da memorização dos conhecimentos a principal finalidade. Um aspeto preocupante se tivermos em conta a necessidade de garantir uma educação com qualidade para as novas gerações e para modernizar o país, fazendo de Angola uma referência do continente africano.

Palavras-chave: Decisões curriculares; Ensino-Aprendizagem, Prática Educativa; Reforma educativa.

ABSTRACT

The dissertation work is a project that has a beginning and, at that time, everything leads one to believe that it will also have an end. This is the case of this dissertation, whose text results from the research done on the curricular decisions of the teachers in the organization and concretization of the teaching-learning processes in the context of the educational reform in Angola. In this approach we analyzed the documents teachers use, namely the lesson plans, and we heard the opinions of some teachers of primary education, through the application of a questionnaire addressed to the teachers of some schools of the county seat of the province of Benguela. Throughout the dissertation we analyze the curricular decisions of the teachers and try to understand the importance of these decisions in the perspective of curricular development and consequent teaching-learning processes in the Angolan context, as well as the underlying presuppositions and their reflexes in terms of educational reform in Angola. In addition, we also try to characterize the profile of teachers at this level of education and to see if they are prepared to achieve the objectives of the reform of the current education system.

The study made it possible to conclude that curricular decision making in the organization of the teaching-learning processes of the teachers of this province in the schools of the municipality, besides being influenced by the economic, social and political problems that affect the communities in which the schools are located, is essentially limited to the transmission of knowledge to students, which is the most common practice, which refers the curriculum to its most restricted condition, that is, as a set of contents to be transmitted to the students. In addition, excessive teacher dependence on school textbooks and the poor training of most of them contribute to the fact that teaching and learning are guided by more conservative and more technical parameters. In fact, the educational practices that exist in most schools fit into a more technical model, in which the memorization and use of memorized knowledge is favored in order to obtain certain ends.

The profile of the teachers at this level of education is essentially characterized by a more technical professional, who favors the transmission of knowledge and, therefore, is part of an education that is more consonant with pedagogy by objectives, with the consequences which result for students - the tendency to encourage them to make the memorization of knowledge the main purpose. This is a worrying aspect if we take into account the need to guarantee a quality education for the new generations and to modernize the country, making Angola a reference of the African continent.

Keywords: Curricular Decisions; Teaching-Learning, Educational Practice; Educational Reform.

ÍNDICE

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xiii
Lista de Siglas	xiv

INTRODUÇÃO	1
-----------------------------	----------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Educação em Angola	9
1. Contexto histórico-educativo angolano	10
2. A educação em Angola após a Independência	13
2.1. A 1ª Reforma Educativa em Angola	18
2.2. A 2ª Reforma Educativa em Angola	20
Capítulo II – A Importância do Currículo em Educação	27
1. Conceito de Currículo	28
1.1. O problema da definição do currículo	30
1.2. Dimensões estruturantes do currículo	31
2. Conceito de Currículo e Desenvolvimento Curricular	33
2.1. Contextos de decisão curricular	35
2.2. Fases e atores do processo de desenvolvimento curricular	37
Capítulo III – Papel do Professor no Desenvolvimento do Currículo	41
1. Competências do professor na organização curricular	42
2. A motivação do professor	46
3. A organização da sala de aula pelo professor	47

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia da Investigação	53
1. Caracterização do contexto do estudo	54
2. Problemática e objetivos da investigação	55
3. População-Alvo	56

4. Caracterização da amostra	57
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	60
6. Técnicas de tratamento e análise de dados	62
Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados	65
1. Impacto da Reforma Educativa na Escola	66
1.1. Mudanças resultantes da reforma educativa em Angola	67
1.2. Relação entre reforma educativa e autonomia do professor	70
1.3. Relação entre reforma educativa e mudança das práticas	73
1.4. Decisões docentes na organização do ensino e da aprendizagem . .	75
2. Constrangimentos existentes nas escolas	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	93
ANEXOS	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases de Desenvolvimento do Currículo	33
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra por sexo	52
Tabela 2 – Caracterização da amostra por sexo	52
Tabela 3 – Caracterização da amostra por tempo de serviço docente	53
Tabela 4 – Caracterização da amostra por habilitação académica	53
Tabela 5 – Caracterização da amostra por agregação	54
Tabela 6 – Caracterização da amostra por classe lecionada	55
Tabela 7 – Mudanças resultantes da reforma educativa em Angola	61
Tabela 8 – Relação entre reforma educativa e autonomia dos professores . . .	64
Tabela 9 – Relação entre reforma educativa e mudança das práticas	67
Tabela 10 – Decisões docentes na organização do ensino e da aprendizagem	69
Tabela 11 – Dificuldades no desenvolvimento do currículo	71
Tabela 12 – Constrangimentos que dificultam as mudanças	73

LISTA DE SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educação

MED – Ministério da Educação

EMP – Escola do Magistério Primário

EFP – Escola de Formação de Professores

INE – Instituto Nacional de Estatística

IMN – Instituto Médio Normal

FSP – Formação de Superação de Professores

CFA – Curso de Formação e Aceleração

CPC – Centro Provincial de Superação

CFBD – Curso de formação Básico Docente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e cultura

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

INTRODUÇÃO

Introdução

A tomada de decisões dos professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular e, por consequência, na organização dos processos de ensino-aprendizagem, é um processo complexo, susceptível de muitas discussões para aprofundar, analisar e esclarecer essa temática com vista à sua compreensão e melhoria. É precisamente a decisão curricular que serve de suporte a este trabalho científico, podendo estar associada à criação de novos projectos.

O currículo não tem apenas um significado, uma vez que a palavra currículo se tornou numa prática de questionamento e problematização da realidade educativa. Contudo, neste trabalho faz sentido falar de decisões dos professores no âmbito do desenvolvimento curricular, aqui entendido como campo de conhecimento que surge associado a vários contextos. O estudo das decisões curriculares é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias na província de Benguela, do mesmo município em Angola.

Com este trabalho procuramos averiguar como tem sido feita a tomada de decisões no domínio do desenvolvimento curricular nas instituições escolares e qual tem sido o seu contributo para a organização e concretização dos processos de ensino e aprendizagem, as fases e os contextos que envolve, bem como os agentes directos que tomam decisões e têm capacidade para produzir mudanças, nomeadamente os professores, os directores e mesmo a comunidade. Em suma, procuramos reflectir sobre o papel desempenhado por estes atores em termos curriculares.

Assim, pretendemos que este trabalho contribua para ajudar os gestores e os professores a averiguarem como tem sido a tomada de decisões no domínio do desenvolvimento curricular nas instituições escolares, nomeadamente na organização dos processos de ensino-aprendizagem no país, tendo como pano de fundo a Reforma Educativa e o facto de, em Angola, estaremos inseridos num sistema educativo que reclama por mudanças que permitam melhorar a qualidade de ensino. Um desejo importante não só porque a reforma educativa se iniciou há poucos anos, mas também porque se torna necessário gerar melhorias nas escolas, com objectivo de modificar e aprofundar a gestão escolar por parte dos Directores, professores e encarregados de educação, em geral.

Além disso, refletimos acerca da importância do currículo e do seu impacto em relação aos programas curriculares e às metodologias de ensino dentro da sala de aulas, uma vez que estes

são elementos essenciais e estruturantes do processo de desenvolvimento curricular, refletindo a forma como os professores organizam os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem com os alunos na sala de aulas, devendo procurar, a partir daí, mudar e melhorar as suas práticas para fazer face aos constrangimentos que têm ocorrido nesse processo.

Sendo as decisões curriculares elementos fundamentais na organização dos processos de ensino-aprendizagem, assumindo a interligação entre as intenções e as práticas, o currículo é, neste caso, um processo que implica um contínuo de tomada de decisões em diferentes níveis e em distintos contextos, de modo a facilitar o desenvolvimento da própria educação. De acordo com as políticas educativas, em geral, e as políticas curriculares, em particular, o currículo é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade de ensino. Em Angola, o currículo é um elemento muito importante, uma vez que pode dar sentido ao programa de reforma educativa que tem sido implementado nos últimos anos.

Como referimos mais atrás, o principal propósito desta dissertação é refletirmos sobre a tomada de decisões no domínio do desenvolvimento curricular nas escolas do ensino primário, compreendermos o papel do currículo como meio de deliberação, e não apenas como um plano ou artefacto mais técnico, uma vez que, desde que se concebe até que se concretiza o currículo envolve, necessariamente, funções e competências de distintos parceiros.

Quando se fala de processo e organização de ensino e tomada de decisões curriculares não podemos nos esquecer da Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola – a Lei N° 13/01, de 31 de Dezembro –, agora atualizada e revista pela Lei N° 17/16, de 7 de outubro, considera que a Educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que esse processo se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho e, sobretudo, nas instituições de ensino e de investigação científica. Serve como nosso guião para ajudar perceber melhor alguns aspectos deste trabalho científico de dissertação de mestrado na ciência de educação.

A Lei de Bases do Sistema de Educação torna visível a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o grau de analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo. Porém, a visão de currículo que prevalece no sistema educativo angolano está, ainda, bastante aquém desta realidade. A teoria mais tradicional do currículo tem grande responsabilidade na manutenção dessa visão global de currículo, ao mesmo tempo que lhe tem conferido um cunho político e ideológico de dominação e padronização. A

aplicação prática do currículo tradicional, como prática pedagógica, é a mais visível e fortemente presente até hoje. O currículo idealizado à luz de da teoria curricular mais prática ou mais crítica, em que é visto como um projeto ou como uma práxis (Pacheco, 2001) e, por isso, preocupada não só com os objectivos e os métodos a utilizar, mas também com a implementação de uma educação que prepare o indivíduo para resolução de problemas e para assumir uma postura autónoma em termos pessoais, sociais e profissionais, está ainda muito ausente dos processos e das práticas dos professores que participaram no estudo, ainda que os docentes afirmem que estão recetivos a mudanças que se relacionam com o tipo de indivíduo mais moderno a construir. Daí a necessidade de compreender porque são tão importantes as decisões dos professores em termos de ensino e aprendizagem, dado que condicionam o processo de desenvolvimento curricular e permitem continuar a formar cidadãos mais aptos para a execução de tarefas que outros proponham ou, pelo contrário, a formar cidadãos que se assumem como capazes de tomar decisões em prol de uma sociedade mais democrática e, por isso, mais livre e mais participada.

O trabalho organiza-se em duas partes principais, para além desta introdução e das considerações finais que são também elementos relevantes do trabalho.

A primeira parte do trabalho, relativa à fundamentação teórica do mesmo, é composta por três capítulos. O 1º Capítulo em que nos referimos à Educação em Angola e nos referimos ao contexto histórico em que a mesmo se foi desenvolvendo e consolidando, bem como às políticas educativas e sua influência nas tomadas de decisões curriculares por parte dos professores nos processos de ensino aprendizagem, nomeadamente no Ensino Primário em Benguela, Angola.

No 2º Capítulo focalizamo-nos na importância do currículo e do processo de desenvolvimento curricular em termos educativos. Assim, partindo do conceito de currículo e da polissemia que o caracteriza, procuramos justificar a importância das decisões que os professores e outros agentes educativos tomam a este nível e da sua influência em termos de organização do ensino e da aprendizagem que se processa nas escolas.

No 3º Capítulo fazemos referência ao papel do professor no desenvolvimento do currículo. Destacamos o perfil [ideal] do professor do ensino primário no contexto da reforma educativa em Angola e reafirmamos o impacto das suas tomadas de decisões no ensino primário, uma vez que deles depende, em grande parte, o maior ou menor sucesso educativo dos jovens que o frequentam. Chamamos também à atenção para a importância dos professores no âmbito da reforma educativa em Angola e da necessidade de poderem ter autonomia que lhes permita tomar

decisões que visem um ensino mais moderno e mais consonante com a evolução que hoje se passa em grande parte do mundo.

Na segunda parte da presente dissertação, apresentamos dois capítulos, relativos ao enquadramento metodológico e à apresentação de resultados.

Assim, no 4º Capítulo, que intitulámos como Metodologia da Investigação, começamos por caracterizar o contexto onde decorreu o estudo. Em momento posterior, apresentamos a problemática e os objectivos da investigação e a metodologia na sua abordagem. Num terceiro momento, caracterizamos a população-alvo do estudo e, numa última parte, fazemos referência às técnicas e instrumentos que utilizámos para a recolha e tratamento dos dados.

No 5º Capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, tendo em conta os dados que recolhemos junto dos professores que participaram no estudo.

Terminamos com um segmento que designámos como Considerações Finais onde fazemos o resumo das principais conclusões a que chegámos e compreendemos o que, de facto, se passa em termos de decisões curriculares nas escolas onde decorreu o estudo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Capítulo I – A Educação Em Angola

Neste capítulo sintetiza-se um conjunto de informações sobre a 1ª Reforma Educativa em Angola, implementada após a independência do País, em 1975, e que visava a reformulação do sistema educativo colonial.

Ao longo do capítulo serão também referidas algumas questões relacionadas com a 2ª Reforma Educativa, ainda em curso no País, uma vez que se trata de um processo reformista que procurou introduzir mudanças significativas na estrutura do próprio sistema.

Numa perspetiva mais global, podemos afirmar que neste segmento de análise serão analisadas questões relacionadas com a Educação em Angola no período pós-independência, centrando atenção na inexistência de um Sistema Educativo eficaz e dinâmico, capaz de responder às exigências de um País que necessita de dar resposta a imperativos essenciais ao seu desenvolvimento e modernização.

1. Contexto histórico-educativo angolano

Angola é um país soberano, o que implica a existência de um Estado, uma Constituição e um Governo, bem como de um conjunto de leis e normas determinados pelo poder legislativo, cujo cumprimento visa a organização da sociedade, de modo que venha responder aos anseios profundos do povo angolano, apesar da ideologia que possa ser adoptada pelo poder executivo em cada época.

Desde a independência do País, em 1975, até à implementação do multipartidarismo político, em abril de 2002, data em que foi assinado o Memorando de Entendimento do Luena, entre o MPLA e a UNITA, o Sistema Educativo Angolano sofreu sobressaltos marcados por «reformas» e mudanças apressadas, algumas delas desenhadas em gabinetes, sem debates públicos e o envolvimento da comunidade educativa (Vidal & Andrade, 2006). Foi um momento marcante não apenas para a educação, uma vez que permitiu renovar a esperança dos angolanos e acreditarem que, com a implementação de uma democracia multipartidária e a riqueza de recursos naturais que o País possui, seria possível desenvolver uma economia sustentável, que garantisse um melhor bem estar social para toda a população (*idem*).

Na opinião de Benedito (2014, p. 13), a partir do marco histórico que marca a assunção de Angola como país independente, em 11 de Novembro de 1975, emerge uma enorme vontade

coletiva de formar um “Homem Novo”, o que não pode dissociar-se da afirmação de uma “onda crescente de consciencialização sobre a importância da educação escolar para o crescimento pessoal e o desenvolvimento socioeconómico do país”, nem da “preocupação por um ensino de qualidade”, extensivo a todas as camadas da população, pese embora os cidadãos se deparassem com “uma gritante falta de quadros e de infraestruturas escolares”, condições necessárias para cumprir os desideratos referidos.

Perante essa realidade, a mudança política vivida e a afirmação de uma nova esperança não conseguiram diluir, tal como seria desejável, a situação de instabilidade social que se foi consolidando em Angola, o que teve como consequências a definição de prioridades políticas que, por norma, foram adiando a definição de medidas capazes de implementar uma educação consistente, capaz de introduzir mudanças substantivas no sistema. Embora existam trabalhos e estudos realizados pelo Ministério da Educação para melhorar o ensino, verifica-se que algumas estruturas continuam inoperantes, uma situação a que não são alheias nem a carência de políticas que visem a implementação de dinâmicas de mudança, nem a reduzida fatia do orçamento destinado a essas transformações (Morgado & Quitambo, 2014). Estamos convictos de que um aumento da fatia orçamental poderia aumentar a capacidade de intervenção do Ministério da Educação com consequências em todo território, embora tenhamos consciência das dificuldades económicas com que a generalidade dos países em desenvolvimento se deparam.

Assim, compreende-se que o trabalho nas escolas continue com o mesmo ritmo e as mesmas dificuldades, resultantes em grande parte da carência de instalações, de equipamentos, de material didáctico e, sobretudo, de professores habilitados para a realização de mudanças capazes de conduzirem a uma melhoria efectiva do processo educativo. Acresce o facto de se viver em Angola uma inflação galopante e uma significativa crise económica, aspetos que afectam o país e, particularmente, os funcionários públicos, o que tem inteferido com a formação – inicial e contínua – do pessoal docente e gerado claras dificuldades em aderir às mudanças da recente Reforma Educativa.

É nesta ordem de ideias que Benedito (2014, p. 23), não deixando de ter em linha de conta os efeitos das opções ideológicas e o *factor guerra* durante o período em que imperou o regime monopartidário, bem como o impacto em termos educativos da implementação de um sistema multipartidário, reconhece a importância da Reforma Educativa entretanto implementada, bem como a ampla recolha de opiniões que a mesma gerou, e “cujo produto principal foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação ou simplesmente Lei 13/01, de 31 de Dezembro”.

Convém lembrar que o vazio deixado pelo êxodo dos quadros portugueses, e mesmo angolanos, no período pós-independência, foi parcialmente preenchido por efectivos cubanos, tendo muitos deles regressado ao seu país de origem por causa da crise que se foi instalado em Angola. Na área da educação, isso contribuiu para agravar uma situação, já de si, deficitária, encontrando-se, ainda hoje, longe de ser resolvida. Como em qualquer país do mundo, o sector da Educação exige quadros especializados para conseguir atingir os seus objectivos, por mínimos que sejam. Além disso, esses objectivos, definidos pelos respectivos governos, ficam, posteriormente, sujeitos ao Orçamento Geral do Estado, a quem cabe a responsabilidade de, a médio ou longo prazo, criar condições para a sua concretização, com o consequente desenvolvimento eficaz da educação. Ora, a situação política vivida no período a seguir à independência, apesar de ter elegido a educação como área prioritária, acabou por canalizar para esse sector fatias muito reduzidas do Orçamento Geral do Estado, alegando sempre a necessidade de satisfazer outras carências consideradas mais prioritárias.

É fundamental, e indispensável, afirmar que Angola passou por um longo período de instabilidade social, com reflexos que se prolongaram até aos tempos actuais no sector da educação. Desde as primeiras eleições pluripartidárias, em 1992, Angola tem vivido um período de intensas transformações e de acentuadas mudanças sociais e económicas, típicas das mudanças de regimes de partido único para regimes mais abertos e mais democráticos.

Ora, estas mudanças são muito significativas, uma vez que, como reconhecem Meijer e Birminhan (2004, citados por Benedito, 2014, p. 14), a guerra entre angolanos, resultante do fracasso dos Acordos de Paz, em Bicesse, no ano de 1991, envolvendo o Governo e a UNITA, foi muito mais brutal do que as anteriores, “tendo devastado uma boa parte das infra-estruturas escolares do país e ceifado a vida a milhares de pessoas”. Além disso, esse conflito armado obrigou muitos angolanos a abandonarem as suas terras de origem, com os seus educandos, tendo sido forçados a abandonar a escola a fim de procurar melhores condições de vida.

Antes de terminar este ponto de análise, importa frisar que o último período de guerra em Angola teve os centros urbanos como palcos privilegiados, locais onde se situava a maioria das infra-estruturas escolares. Embora se tenha investido na construção de estruturas escolares ao longo de toda a década de 1990, o que contribuiu para um ligeiro acréscimo das mesmas, esse número está ainda longe do desejável para proporcionar as condições necessárias a um ensino de qualidade.

Importa salientar que após a independência, por um período de pelo menos três anos, Angola se confrontou com a inevitabilidade de conviver com um Sistema de Educação Colonial, caduco e incapaz de responder, de forma cabal, às novas realidades do contexto angolano e às exigências mínimas dos cidadãos em matéria de escolarização. Daí a implementação da 1ª Reforma Educativa, através da qual se procurou substituir o Sistema de Educação Colonial por um novo sistema de educação e ensino, já que apresentava muitas anomalias, visíveis sobretudo em termos de descontextualização da educação e de um fraco aproveitamento escolar dos alunos (INIDE, 2009).

Na opinião de Benedito (2014, p. 14), a implementação do novo sistema de educação teve em conta que:

Este sistema de educação e ensino vigorou até à década de 2000, altura em que Angola implementa a 2ª Reforma Educativa, procurando soluções para o leque de problemas existentes, problemas esses que se foram agudizando ao longo dos anos, como consequência da realidade política e militar que eclodiu logo após a independência.

Em suma, Angola é ainda um país muito jovem que alcançou a paz em 4 de Abril de 2002, uma situação que dura apenas há catorze anos. É, sem dúvida, um país potencialmente rico em recursos naturais – tais como petróleo, diamantes e ferro –, dispõe de boas condições para o desenvolvimento da agricultura – com uma produção significativa de café, milho, cana de açúcar e algodão, entre outros – e para a criação de gado, possuindo também vastas florestas e água em abundância. Acreditamos que uma governação que opte pela gestão efectiva dos recursos que o país possui poderá, muito rapidamente, conseguir ultrapassar algumas dificuldades que se tornaram persistentes em vários domínios da vida social, sobretudo no domínio da educação. Contudo, importa frisar que muita coisa mudou ao longo deste período de paz que se vive em Angola, nomeadamente ao nível das políticas educativas, das infraestruturas educativas e da expansão da rede escolar (Zassala, 2012).

2. A educação em Angola após a independência

Sendo um país situado na África Austral, Angola ocupa uma área de 1.246.70 km² e possui uma população de, aproximadamente, 24.383.301 habitantes. A maioria desses habitantes são mulheres, num total de 12.579.813, o que, de acordo com os dados do INE (2014), representa cerca de 52% do total da população. Os restantes 48% dizem respeito aos homens que totalizam cerca de 11. 803.488.

Tratando-se de um país que está dividido entre uma faixa costeira árida, que se estende desde a Namíbia até Luanda, Angola tem um planalto húmido, uma savana seca no interior do sul e sudeste e uma floresta tropical a sul de Cabinda. Em termos ambientais, possui um clima semelhante ao da costa do Peru ou da Baixa Califórnia, nos Estados Unidos da América. A estação chuvosa é curta, ocorrendo desde Fevereiro a Abril. A época do calor é quente e seca, embora com características tropicais, o que faz da flora angolana uma mais valia. Segundo Diniz (1973), as estações mais frescas ocorrem de Maio até Outubro, período a partir do qual começa a época do calor.

Em termos linguísticos e culturais, a população de Angola é plurilinguística e multicultural. A língua portuguesa é a língua oficial, sendo por isso utilizada nos processos de educação e de formação, embora coexista com outras línguas nacionais de origem Bantu, nomeadamente o Umbundo, o Kikongo, o Tchokwe, a Ngangela, a Kwanhama e tantas outras. Neste momento, existem ao nível do poder político algumas discussões sobre a possibilidade de enriquecer o currículo através da inclusão de outras línguas nacionais, sobretudo durante o período de educação formal.

É importante salientar que as décadas de 1970 e 1990, do século XX, constituíram um período de mudanças significativas nas políticas públicas e na economia do Estado Angolano. Essas mudanças acabaram por influenciar a redefinição do Sistema Educativo Angola e, conseqüentemente, por se refletir nas políticas educativas implementadas a partir dessa data.

É nesse contexto que Zassala (2012, p. 25), ao analisar a educação após independência, evidencia que:

Durante um longo período de opressão colonial portuguesa, Angola conheceu um ensino elitista e alienante. A maioria daqueles que tivessem acesso ao ensino, entre os indígenas, obteve apenas o nível primário. Com a independência do país, em 1975, fez-se sentir uma necessidade imperiosa. Era preciso proceder, a partir do ano escolar de 1978/1979 à forma do sistema educativo. Os objectivos preconizados por esta reforma consistiram na formação de um homem angolano “novo”, desprovido de preconceitos e munido de uma bagagem intelectual suficiente para poder contribuir, eficazmente, para o desenvolvimento socioeconómico do país e dos outros povos do mundo. A política desta reforma era baseada nos princípios da nacionalidade, laicidade, escolarização obrigatória, gratuidade, massificação, uniformidade do ensino, integridade da educação e da ligação escola-comunidade.

O mesmo autor (*idem*) afirma ainda que, em 1975, a taxa de analfabetismo foi estimada em 85%, uma das mais elevadas do mundo. Uma época em que o país se deparava com inúmeros problemas sociais e políticos. No entanto, apraz-nos considerar que, no período compreendido

entre 1976 e 1986, um total de 1.048.136 de cidadãos angolanos tinha sido alfabetizado, após 12 etapas educativas, de seis meses cada uma. Porém, devido a problemas sociais e políticos e à falta de estruturas suficientes para o respetivo enquadramento, constata-se que, grosso modo, 80% dos alfabetizados não conseguiram dar continuidade aos seus estudos, o que pode, eventualmente, simbolizar algum impasse [ou mesmo retrocesso] nesse processo de alfabetização.

A situação que acabámos de referir levou o governo a dar prioridade à educação, canalizando para esse sector mais investimentos. Associada a este aspecto, a adopção de uma ideologia política que visava a formação de um novo cidadão angolano, com uma nova personalidade, moldada nas ideias nacionalistas, conduziu à aprovação e tentativa de implementação de reformas que erradicassem a iliteracia existente no País, tal como se documenta no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, de 2002 (PNUD Angola, 2002).

Nesse programa (PNUD, 2002, p. 26) refere-se ainda que:

Foi neste contexto que surgiu a primeira alteração ao Sistema Educativo após a independência, na sequência da aprovação da Lei nº 4/75, de 9 de Dezembro, que nacionalizou o sistema de ensino geral e de formação técnica e profissional, assumindo o Estado a responsabilidade de oferecer a educação a todos os angolanos. Mais tarde, em 1997, foi publicado o Decreto-Lei nº 26/1977, que estruturou a política educativa como meio de consolidação da independência nacional e defendeu a educação como um direito assente nos princípios da universalidade, da igualdade de oportunidades no acesso a escola e a continuação dos estudos, bem como a sua gratuidade no sentido mais amplo.

Nesse documento (PNUD, 2002) refere-se, ainda, que, na sequência da publicação dos citados normativos, o governo assume a educação como uma das principais prioridades políticas, canalizando para esse sector todos os esforços políticos e financeiros possíveis.

Em 1976, iniciaram-se as campanhas de alfabetização por todo o país, em escolas, empresas, fábricas, aldeias rurais e instituições militares, dando assim continuidade ao trabalho já realizado nos acampamentos militares, quando da luta pela independência. O ensino foi estruturado em cinco etapas: ensino primário, ensino secundário (I e II nível), ensino médio e ensino universitário.

O ensino primário passou a integrar quatro anos de escolaridade, antecidos por um ano de ensino pré-primário, um conceito que vinha já sendo aplicado pela política educativa colonial. Seguiam-se mais quatro anos, dos quais dois do II nível (5ª e 6ª) classes. Também a este nível não existiam grandes diferenças entre o atual e o que havia sido instituído pela política colonial de

ensino. Aliás, estas decisões não impediram que se mantivessem os termos *educação pré-primária* e *classe*, este para designar cada ano desse nível de ensino. Manteve-se igualmente a utilização da expressão *ensino técnico*, denominado por *ensino médio*, opção que pode estar relacionada com o facto de se dar continuidade aos programas então trabalhados, bem como ao aproveitamento das infraestruturas pré-existentes (Zassala, 2012).

Com o decorrer do tempo, o Projecto do Governo Angolano para a Educação deparou-se com entraves que surgiram com o início da guerra civil, em 1992, e, conseqüentemente, com o deficiente desempenho do sistema económico, o que foi gerando uma dependência cada vez maior do exterior. Assim se compreende, como reitera Zassala (2012), que o investimento na educação tivesse diminuído significativamente, tendo tal investimento sido canalizado para a defesa militar, fazendo recuar medidas que, até então, tinham sido consideradas como medidas revolucionárias.

Contudo, estas vicissitudes não impediram a entrada de um grande número de crianças no sistema de ensino. Assim, de acordo com Zau (2006, citado por Benedito, 2014, p. 19), “de um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídas por 15 províncias”.

Além disso, existiam perto 25 mil professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia à média de um professor para cada 41 alunos. Porém, apenas 7% dos docentes que exerciam funções no ensino primário tinha habilitações mínimas para o exercício do magistério (Zau, 2009).

Como podemos verificar, o número de alunos inscritos nos vários subsistemas de ensino duplicou. No entanto, esse aumento não foi acompanhado por uma melhoria correspondente ao nível de formação dos professores, nem pela criação, reparação ou manutenção de infraestruturas em número suficiente, de modo a permitir que todos os alunos frequentassem a escola em condições razoáveis. Na opinião de Benedito (*ibidem*), a carência de infraestruturas foi um entrave significativo à melhoria do sistema, não podendo deixar de referir um outro aspeto que lhe esteve associado: a carência de recursos humanos e materiais, o que impediu a sistema de produzir respostas adequadas às necessidades verificadas.

Convém não esquecer que esta situação se ficou a dever, em grande parte, à intensificação da guerra civil, com conseqüências: (i) ao nível das infraestruturas escolares, onde se verificaram pesadas destruições, em particular nas áreas rurais, (ii) ao nível do absentismo no seio dos professores; (iii) ao nível da baixa frequência escolar; e (iv) nas limitações do Orçamento Geral do Estado para fazer face às necessidades de investimentos em recursos humanos e infra-estruturas.

Um conjunto de aspetos que, na opinião de Zau (2009), fizeram diminuir o número de matrículas no ensino de base regular nos anos seguintes, tendo regredido para 1.220.210 em 1984/1985.

Para fazer face a estes constrangimentos foi necessário racionalizar os meios existentes e adotar medidas que, à semelhança do que acontecia noutros países, permitissem “reduzir o tempo de permanência do aluno na escola” (Mazula, 1995, p. 164). Para o efeito, os horários foram divididos em três turnos – manhã = das 07.30h às 12.30h; tarde = das 13.30h às 18.00h; noite = das 18h00 às 23.00h – procurando assim dar oportunidade a todos e ocupar, de forma equilibrada, os espaços livres para lecionar (*ibidem*), mesmo no exterior dos estabelecimentos de ensino (pátios e varandas).

No entanto, a *explosão escolar* também teve alguns reflexos negativos. Referimo-nos especificamente à gestão do sistema, que se tornou mais complexa, e à aceleração do nível de degradação das infraestruturas, acabando muitas delas por ser encerradas ao fim de algum tempo. Relativamente a essas estruturas, Mazula (1995) refere as bibliotecas, as instalações sanitárias, os ginásios e os refeitórios, como as estruturas que mais reveses sofreram.

De acordo com Vieira (2007), após a proclamação da independência, uma das medidas implementadas a nível nacional foi o combate ao analfabetismo. Uma decisão que, na opinião de Zau (2009), contribuiu para que a nova política educativa procurasse corresponder aos anseios e às necessidades de consolidação da independência, bem como aos imperativos de desenvolvimento que pendiam sobre o País. É nesta linha de pensamento que Nguluve (2010, citado por Michingi, 2013, p. 15), considera que a organização do Sistema de Educação do período em causa “partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdou do Estado colonial, classificado como ineficiente, limitado e culturalmente voltado para a cultura portuguesa”.

Do exposto pode inferir-se que a educação em Angola, após a independência, se defrontou com a existência de um sistema educativo descontextualizado da realidade angolana, plagiado do modelo português, com infraestruturas escolares localizadas, essencialmente, nos centros urbanos, o que contribuiu para a dificuldade de acessibilidade e para a fraca equidade do sistema relativamente às populações autóctones. Esse facto contribuiu para que as taxas de escolarização fossem muito reduzidas e se mantivesse um elevado índice de analfabetismo que, no período referido, abrangia cerca de 85% da população (Zau, 2009). Assim, em 1977, dois anos depois da independência, Angola viu-se na contingência de adotar um sistema de educação, que seria implementado em 1978, sistema esse que se caracterizava, essencialmente, pela maior

oportunidade de acesso à educação e pela garantia da continuação dos estudos, aspectos que se procuravam associar tanto o alargamento da gratuidade como o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

Em suma, podemos concluir que a evolução do sistema de Educação em Angola é caracterizada pela existência de dois momentos fundamentais. Um primeiro momento, que abarca o período compreendido entre 1978 e 1991, em que surge o primeiro Sistema de Educação e Ensino pós-independência e que procura privilegiar os princípios da democratização e da gratuidade alargada do ensino (Benedito, 2014). Um segundo momento, a partir de 2002, que se evidencia com a publicação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro), em que se procuram reforçar os princípios de democratização e gratuidade do ensino, passando esta a ser mais limitada face ao surgimento das escolas privadas (*idem*).

2.1. A 1ª Reforma Educativa em Angola

Depois de um enquadramento mais geral da educação em Angola após a independência, importa agora referir os principais momentos ao longo desse período e que permitem identificar diferentes e sucessivas tentativas de introduzir mudanças no sistema, podendo algumas delas ser consideradas como autênticas reformas educativas.

De acordo com Benedito (2014, p. 18), a educação, “considerada objectivamente por muitos como a maior riqueza do povo”, constitui, como reconhecem Coelho *et al.* (2010, citados por Benedito, 2014, p. 18), “um direito inerente ao Ser Humano, adquirido ao nascer e constituindo-se, assim, num [processo e] fim em si mesmo”. Trata-se, como reconhece o autor (*ibidem*), de um elemento essencial “para o desenvolvimento pessoal” e também de uma “condição necessária” para a integração de cada indivíduo na sociedade, bem como para a sua “participação activa” no seu desenvolvimento e transformação.

À semelhança do que se passa em muitos países do Mundo, a educação em Angola tem também a sua própria história, dependente em grande parte das políticas vigentes e das incontornáveis relações de poder (Benedito, 2014) que, de forma directa ou indirecta, acabam por condicionar o próprio sistema educativo. É nesse sentido que Zau (2006, citado por Benedito, 2014, p. 18), ao referir-se à educação e sua interferência na alteração dos sistemas de poder, considera que em Angola a educação tem gerado novas formas de regulação e orientação da própria sociedade, sem ter deixado de exigir a concretização de novas aprendizagens por parte

dos cidadãos, de modo a poderem tirar proveito dos novos sistemas de poder e das novas relações que se têm vindo a afirmar-se no seio do próprio tecido social.

Na opinião de Bendito (2014, p. 19), esta lógica de pensamento não pode desligar-se dos acontecimentos de 1975, cujos efeitos se fizeram sentir, também, a nível educacional, como, por exemplo, a aprovação da Constituição da República nesse ano, onde os princípios da universalidade e gratuidade do ensino foram consagrados, tendo gerado, de imediato, uma autêntica “explosão escolar na pré-primária e nas primeiras classes do ensino de base”.

Contudo, de acordo com o autor (*ibidem*), não podemos esquecer que no período de 1975-1978 se manteve, em Angola, “o sistema de educação colonial, com todas as inadequações conhecidas para a formação do novo cidadão nacional”, embora agora num País independente. Porém, isso não foi impeditivo de que, em 1977, se tivesse implementado a 1ª Reforma Educativa, que visava, essencialmente, a substituição do sistema colonial e a adopção de um novo sistema de educação e ensino, implementando em 1978 e cuja vigência se estendeu até 2001.

Segundo Vieira (2007, p. 103), os registos da altura permitem concluir que o Governo da República Popular de Angola reconhecia com clareza “a importância do sector educativo como [um elemento] essencial para o desenvolvimento do país”, reconhecendo, também, tratar-se de um meio fundamental “para a elevação do nível de vida das populações”. Aliás, foi nesse contexto que foi publicada a Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro, imediatamente a seguir à independência e cujo principal propósito era a nacionalização do sistema de ensino (*ibidem*).

De acordo com o autor referido (Vieira, 2007, p. 105), os objectivos dessa lei “assentavam no monopólio de todo o ensino vigente e estabelecia novos princípios”, que haviam sido formulados na 3ª Reunião Plenária do Comité Central do MPLA, realizada em Luanda de 23 a 39 de Outubro de 1976, e que estabeleciam claramente que “a escola [deveria] ser uma base revolucionária forte onde se [forjasse] o Homem Novo”. Além desta base ideológica forte, a nova Lei ficou marcada, essencialmente, pelos princípios da “igualdade de oportunidades, gratuidade e laicidade do ensino”, embora acabassem por só ser implementados em 1978.

No período compreendido entre 1975 e 2001, a educação em Angola caracterizou-se, essencialmente, pela massificação do ensino, resultante sobretudo do aumento de oportunidades educativas, da gratuidade do ensino de base, da obrigatoriedade de frequência das quatro primeiras classes e de algum aperfeiçoamento do pessoal docente (Zau, 2009). E se, os objectivos e os princípios educativos perseguiram a formação de um *Homem Novo*, as ações que perfilhavam estavam também direccionadas para a recuperação da dignidade e da unidade do povo angolano

(*idem*). O novo sistema educativo tentou reajustar o ensino tendo em atenção as necessidades de um país independente.

O novo sistema de educação e ensino organizava-se em quatro subsistemas:

- a) Subsistema de Ensino de Base Regular (formação regular) – com três níveis de ensino, nomeadamente: Iº nível do ensino de base (comporta quatro anos de escolaridade), IIº nível 5ª e 6ª classes, IIIº Nível 7ª E 8ª classes;
- b) Subsistema de Ensino Médio e Pré-Universitário;
- c) Subsistema de Formação de Adultos; e
- d) Subsistema de Ensino Técnico Profissional e Subsistema de Ensino Superior.

Os objectivos do Sistema de Educação e Ensino assentava, segundo Vieira (2007, p. 108), nos seguintes pilares fundamentais:

- a) Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- b) Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais para que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- c) Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- d) Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho colectivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- e) Desenvolver a unidade nacional;
- f) Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população.

Do exposto, pode inferir-se que um dos marcos históricos mais relevantes do que aconteceu em Angola após a independência, em 1975, foi a implementação da 1ª Reforma Educativa, em 1978, que visou extinguir o ensino colonial e implantar o regime nacional, uma vez que os conteúdos até então lecionados eram ideologicamente carregados e estavam desadequados do contexto e das necessidades da época.

2.2. A 2ª Reforma Educativa em Angola

O novo sistema de educação implementado em 1978, foi sendo sendo submetido a diversas avaliações institucionais, o que permitiu que, em 1986, fossem detectadas diversas anomalias com reflexos ao nível do baixo aproveitamento escolar dos alunos, principalmente no ensino de base, com repercussões nos níveis subsequentes de ensino (Neto, 2005).

A propósito da 2ª reforma educativa em Angola, Benedito (2014, pp. 20-21) lembra que foram realizados vários estudos – como, por exemplo, o diagnóstico do MED (1986), o estudo da CARE (2009) ou o de Zau (2012) – que identificaram, cada um da sua forma, “vários pontos de estrangulamento do sistema de educação e ensino extinto”, sendo de destacar os seguintes:

- A falta de uma determinação clara do perfil de saída dos alunos, fundamentalmente, no ensino de base;
- Os desfasamentos entre o número de horas estipulado nos programas e o tempo real disponível;
- A existência de conteúdos escolares bastante ambiciosos e, em algumas disciplinas, descontextualizados;
- O fraco aproveitamento escolar dos alunos onde dos 1000 alunos que ingressavam na 1.ª classe, decorridos 4 anos, somente 142 concluíam o 1.º Nível do Ensino de Base. Destes apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições.
- O abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores.
- A existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país em função dos interesses colonialistas.
- A destruição de um número significativo de escolas resultante da situação político militar

Para fazer face a essa situação, o autor refere que foram tomadas algumas decisões a nível político, tendo o Ministério da Educação (MED) tomado medidas no sentido de inverter ou erradicar as situações detectadas, procurando assim caminhos capazes de gerarem melhorias na qualidade dos processos educativos. Neste sentido, começou a pensar-se na reformulação do sistema de educação e ensino, o que serviu de base à 2ª Reforma da Educação, implementada sobretudo a partir de 2004. O início desta reforma não pode dissociar-se da aprovação da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE).

No entanto, em 1993 realizou-se uma mesa redonda sobre o ante-projecto de Lei de Bases do Sistema de Educação, sequência lógica do anterior, que procedeu à recolha de novos contributos, de acordo com o contexto nacional. O desfecho da mesa redonda foi a aprovação pela Assembleia Nacional, da Lei 13/01, de 31 de Dezembro, que consagrou as Bases do Novo Sistema de Educação, passando estas a constituir o fundamento principal das actividades realizadas, posteriormente, no quadro da 2ª Reforma Educativa em Angola (Neto, 2005).

A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, 31 de de Dezembro) e surgiu da necessidade imperiosa de dar resposta aos problemas de acesso à educação, bem como da qualidade e equidade do ensino angolano, constituindo estes objectivos os principais do país no domínio da Educação (MED, 2006).

Assim, com a aprovação da Lei 13/01, de 31 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação – estava aberto o caminho para construção de um Novo Sistema Educativo, cuja implementação teve início apenas em 2004. As rápidas mudanças que, entretanto, se foram operando, sobretudo com a explosão e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, com o fim da guerra-fria e a planificação da economia, viabilizaram a mundialização

do capitalismo e a emergência de um neoliberalismo, cuja tendência tem sido do seu reconhecimento como modelo privilegiado de desenvolvimento económico.

Por seu turno, o Decreto nº 2/05, de 14 de Janeiro, aprovou o cronograma de estratégias de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação. Aplicando o cronograma aprovado ao Ensino Primário, ao 1.º Ciclo do Ensino Secundário, ao 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral e à Formação Média Normal, a implementação dos novos programas de ensino, já no quadro do Novo Sistema de Educação, obedece a um plano de implementação progressiva, enquanto a extinção dos programas de ensino do Antigo Sistema de Educação segue o Plano de Extinção respetivo (INIDE, 2009).

No cômputo geral, pela natureza das actividades enquadradas no âmbito da Reforma Educativa, o INIDE (2009) considera, com base no diploma referido, que podem ser distinguidas três etapas nesse processo, designadamente:

- (A) Etapa de diagnóstico – do antigo sistema de educação, realizada de Março a Junho de 1986;
- (B) Etapa de concepção – do Novo Sistema de Educação, realizada entre os anos 1986 e 2001;
- (C) Etapa de implementação – do Novo Sistema de Educação, iniciada em 2002; comporta cinco fases distintas – preparação, experimentação, avaliação e correcção, generalização e avaliação global –, a saber:
 - 1. *Fase de preparação (2002 a 2012)* – com esta etapa pretendeu-se criar condições e realizar actividades para a aplicação do novo sistema de educação, nomeadamente: (a) Elaboração de novos planos e programas curriculares; (b) Formação do pessoal docente e dos gestores escolares; (c) Aquisição de meios de ensino e de equipamentos escolares; (d) Adequação de sistemas de administração e gestão de instituições de ensino; (e) Construção e reabilitação de estabelecimentos de ensino (Artigo 3º).
 - 2. *Fase de experimentação (2004 a 2010)* – esta fase permitiu aplicar, ainda que experimentalmente, os novos planos e programas curriculares e os materiais pedagógicos em escolas seleccionadas nas 18 províncias.

3. *Fase de avaliação e correcção (2005 a 2012)* – esta fase permite identificar insuficiências e adequar os currículos (perfil de saída, plano de estudo e programas de ensino).
4. *Fase de generalização (2006 a 2011)* – esta fase traduz-se na aplicação dos novos currículos (perfis de saída, dos planos de estudo, dos programas de ensino e dos materiais pedagógicos) em todos os estabelecimentos de ensino não superior do País.
5. *Fase de avaliação global (2012)* – nesta fase procedeu-se à avaliação de todo o sistema. Consistiu numa avaliação global dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, administração e gestão das escolas e recursos materiais).

De acordo com a mesma fonte, importa referir que a fase de experimentação teve início em 2004 e obedeceu a um plano de extinção progressiva dos programas de ensino. O Governo justificou o faseamento implementado por questões financeiras. No caso do Ensino Primário (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classes), o plano de extinção progressiva dos programas e sua relação com as respetivas classes obedeceu ao seguinte cronograma:

- a. Em 2004, em regime de experimentação, na 1^a classe;
- b. Em 2005, em regime de experimentação, na 2^a classe;
- c. Em 2006, em regime de experimentação, na 3^a classe; generalização na 1^a classe;
- d. Em 2007, em regime de experimentação, na 4^a classe; generalização na 2^a classe;
- e. Em 2008, em regime de experimentação, na 5^a classe; generalização na 3^a classe;
- f. Em 2009, em regime de experimentação, na 6^a classe; generalização na 4^a classe;
- g. Em 2010, generalização na 5^a classe;
- h. Em 2011, generalização na 6^a classe.

As informações recolhidas junto de responsáveis do Ministério da Educação, nomeadamente através do INIDE (2009), demonstram que ao nível do ensino primário foi desenvolvido, de forma faseada, um conjunto de actividades no sentido da implementação do novo sistema de educação, a saber:

- No 1^o ano da Reforma Educativa (2004), iniciou-se a “experimentação dos novos materiais pedagógicos da 1^a classe”, um processo que incluiu, também, a formação dos “professores experimentadores dos novos materiais pedagógicos”;

- No 2º ano da Reforma Educativa (2005), decorreu a “experimentação dos novos materiais pedagógicos da 2ª classe, a formação de professores experimentadores dos novos materiais pedagógicos da 3ª classe” e, ainda, a primeira “supervisão nacional da reforma educativa”;
- No 3º ano da Reforma Educativa (2006), decorreu a “experimentação dos novos materiais pedagógicos da 3ª classe, a avaliação e correcção dos materiais pedagógicos da 2ª classe, a generalização dos materiais pedagógicos da 1ª classe a nível das províncias e a 2ª supervisão nacional da reforma educativa”;
- No 4º ano da Reforma Educativa (2007), procedeu-se à “experimentação dos novos materiais pedagógicos da 4ª classe, avaliação e correcção dos materiais pedagógicos da 3ª classe, generalização dos materiais pedagógicos da 2ª classe, formação de professores experimentadores dos novos materiais da 2ª classe a nível das províncias e diagnóstico da implementação da reforma educativa em 6 províncias”;
- No 5º ano da Reforma Educativa (2008), procedeu-se à “experimentação dos novos materiais pedagógicos da 5ª classe, avaliação e correcção dos materiais pedagógicos da 4ª classe, generalização dos materiais pedagógicos da 3ª classe, formação de professores experimentadores dos novos materiais pedagógicos da 6ª classe e formação de professores que generalizam os novos materiais da 3ª classe a nível das províncias e diagnóstico da implementação da reforma educativa em 2 províncias” (INIDE, 2009).

Em suma, em jeito de conclusão e segundo os dados do INIDE (2009), podemos concluir que:

- A fase de experimentação dos novos materiais pedagógicos, no âmbito da reforma educativa está implementada em cerca de 95% – faltando apenas, em 2009, os materiais relativos à 6ª classe;
- A fase de avaliação dos materiais está implementada em cerca de 75% - estão apenas por avaliar os materiais das 5ª e 6ª classes;
- A fase de generalização dos novos materiais pedagógicos e a implementação do novo sistema educativo no ensino primário está executada em cerca de 80% – faltam generalizar as 4ª, 5ª e 6ª classes, sendo que no 1º e 2º ciclos do ensino secundário estão generalizados.

Contudo, depois de terminado, em 2009, o 6º ano da Reforma Educativa, parecem persistir sérios problemas ao nível da inovação e da qualidade de ensino proposto, uma vez que prevalecem situações como, por exemplo: (i) a existência de professores pouco preparados para os níveis de ensino resultantes da extensão do ensino primário de quatro para seis anos; (ii) a falta de professores, em número suficiente, com formação específica para leccionar as disciplinas de educação laboral, de educação física e de outras temáticas introduzidas no âmbito da reforma; (iii) a não generalização dos novos materiais pedagógicos no país; (iv) a não gratuitidade do ensino, tal como estava previsto; (v) a carência acentuada de instrumentos de avaliação dos alunos– como, por exemplo, as cadernetas de avaliação continua.

Para fazer frente a estas vicissitudes, o Governo aprovou uma nova Lei – a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro –, que veio permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, tentando assegurar a implementação e dinamização do crescimento e do desenvolvimento económico e social do país, bem como a adopção, o aperfeiçoamento ou a modificação dos distintos instrumentos de governação. A presente Lei revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, carrega um conjunto de medidas que visam melhorar a organização, a funcionalidade e o desempenho do sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes subsistemas de Ensino.

CAPÍTULO II

IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO

Capítulo II – Importância do Currículo em Educação

Neste capítulo pretendemos, apenas, apresentar algumas perspectivas relacionadas com a definição de currículo, uma vez que se trata de um termo – e de um conceito – polisémico, isto é, que possui vários significados e diferentes sentidos. Além disso, abordamos um conjunto de definições ou concepções de currículo, recorrendo para o efeito a vários autores de referência no campo da educação.

Na parte final do capítulo abordamos, também, o conceito de desenvolvimento curricular e procedemos à análise desse processo, uma vez que se trata de um processo complexo, que deve desenvolver-se de modo sistemático.

Ainda no decurso do capítulo abordaremos algumas das principais fases de desenvolvimento do currículo, bem como os principais atores que intervêm em cada uma delas e que permitem consubstanciar o que Ribeiro (1995) designa por fases de justificação, planificação, execução e avaliação.

1. Conceito de Currículo

O termo currículo foi sempre uma palavra complexa e em constante problematização no campo das Ciências da Educação. Embora se utilize nas mais variadas situações, continua a ser uma palavra confusa já que a ela se associam diversas intenções e distintos significados.

Em Portugal, a palavra currículo só recentemente foi incluída no vocabulário pedagógico, embora tenha vindo, pouco a pouco, a vulgarizar-se em termos de linguagem educativa, em particular no processo de ensino-aprendizagem.

A propósito da definição de currículo, Pacheco (2001) considera que se, por um lado, o currículo tem vindo a assumir uma importância crescente em termos de educação, a verdade é que, por outro lado, tem originado uma grande confusão terminológica, o que acabou por acentuar as divergências existentes em termos de pensamento curricular.

O termo currículo surge, ainda, frequentemente associado a outras designações, tais como desenvolvimento curricular, teoria curricular, design do currículo, organização curricular, aspectos que, por sua vez, constituem outros tantos conceitos habitualmente utilizados no domínio da educação e da investigação actual (Emídio, Fernandes, & Alçada, 1992).

Uma vez que se trata de um conceito polissémico, carregado de ambiguidade, Ribeiro (1995, p. 11) considera que deve reconhecer-se que não possui “um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Segundo Pacheco (2001, p. 16), as primeiras definições de currículo referem-se a um conceito que corresponde “a um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas”, o que demonstra que estamos em presença de uma noção restrita de currículo, embora seja uma noção ainda recorrente nas concepções de muitos docentes.

Numa acepção mais generalista e mais tradicional, Pacheco (2001) e Zabalza (1992) consideram que a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo, isto é, como um plano de acção pedagógica, fundamentado e decidido a nível oficial, sendo posteriormente prescrito a todo o sistema, funcionando em muitos casos como um guia orientador do trabalho docente.

Ainda numa acepção formal do termo currículo, Ribeiro (1995, p. 12) considera que se trata de “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudo”.

A propósito da falta de precisão do termo currículo, Pacheco (2001, p. 16) afiança que o conceito de currículo se encontra rodeado de uma forte controvérsia que resulta da sua natureza divergente, permitindo-lhe afirmar que:

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa.

Daí que Goodson (1997) sublinhe o carácter multifacetado do currículo, característica que resulta, em grande parte, do facto de ser construído e (re)negociado a diferentes níveis e em diversas arenas.

Só que, toda esta falta de consenso tem contribuído para legitimar o surgimento e a cristalização de um conjunto de distintas definições, inerentes ao campo curricular que se inscrevem num dado espaço e tempo.

Com base nos aspectos teóricos referidos, pode inferir-se que as definições de currículo são numerosas, reflectem diversos significados e demonstram que o campo curricular está sujeito a definições e interpretações diversas.

1.1. O problema da definição do currículo

Etimologicamente, a palavra curriculum deriva do verbo latino “currere” que, no sentido mais primitivo, significa *caminho* ou *percurso a seguir*, mantendo-se ainda hoje a ideia de uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos (Hamilton, 1992, citado por Morgado, 2000).

O autor (*ibidem*) afirma ainda que, como ponto de partida adequado para localizar a origem do termo curriculum se refere, recorrentemente, o Oxford English Dictionary, onde se atestam como primeira fonte do currículo os registos da Universidade de Glasgow na Escócia, em 1633. Segundo o dicionário referido, a palavra aparece num certificado de graduação consignada a um professor, escrita num formulário que teria sido publicado pouco depois da reforma da Universidade realizada pelos protestantes, em 1577.

A par destas considerações, Silva (2000) sustenta que a palavra currículo, de origem latina, regressou ao nosso vocabulário por mediação anglo-saxónica, através do termo *curriculum*, que significa *pista de corrida*. Podemos afirmar que é no decurso dessa “corrida” que acabamos por nos tornar quem somos.

Além disso, nas discussões quotidianas, quando falamos em currículo pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, isto é, na nossa identidade e na nossa subjectividade (Silva, 2000).

A propósito de toda a ambiguidade que existe em torno do conceito de currículo, Pacheco (2014, p. 65) considera que:

Sobre o conceito currículo, nos últimos 100 anos, considerando-se que a sua origem e consolidação remonta a inícios do século XX, há rios e rios de palavras escritas, cada uma transportando conceitos diferentes sobre a educação e formação. Por isso, se diz que é um conceito polissémico, definindo perspectivas bem distintas sobre o conhecimento, a aprendizagem (os alunos), os professores e o contexto, sendo estes os quatro lugares-comuns identificados por Joseph Schwab.

Ainda a propósito da polissemia que perpassa o conceito de currículo, bem como do intenso debate que provocou ao longo do Século XX e dos reflexos que se fizeram notar ao nível dos conceitos [e projetos] de educação e formação, Pacheco (2014, pp. 65-66) considera que:

Apesar da divergência que o caracteriza quando se torna sinónimo de projecto de formação, que ocorre num dado espaço e num determinado tempo, há um consenso mínimo quanto à identificação dos elementos constitutivos do currículo ao nível da sua configuração teórico-prática: políticas, processos e práticas. Através do que entende ser um referencial global para a sua construção, o currículo é cada vez mais um projecto definido pelas políticas de partilha de conhecimento, com origem nos organismos, transnacionais e supranacionais, tornando-o num dispositivo de regulação para a qualidade e eficácia.

Ao reflectir sobre o conceito de currículo, Sperb (1982, citado por Piletti, 2010, p. 50), define currículo como “tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida dos seus pais e professores. Tudo que cerca o aluno em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo”.

Para Piletti (2010) o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências por meio das quais as crianças alcançam a sua auto-realização e, ao mesmo tempo, aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e de um melhor futuro. É nesse sentido que Pacheco (2014, p. 67) considera que o currículo “é uma construção de entre muitas possibilidades, redefinindo, de modo constante, respostas social e culturalmente válidas para a educação e formação de sujeitos-aprendentes ao longo da vida”.

Em síntese, pode dizer-se que, tradicionalmente, o currículo tem sido definido como conjunto de matérias a ensinar na escola ou como uma programação de estudo. Actualmente, o termo currículo, num sentido mais amplo, tem sido compreendido como a vida e a todo o programa da escola, inclusive as actividades extra-escolares (Piletti, 2010).

Face ao que acabámos de referir, podemos concluir que o currículo é um termo que não possui uma única definição, o que lhe confere a significativa polissemia que o caracteriza. Porém, todas as definições se complementam ao reconhecerem o currículo como um processo que não se refere apenas ao que se deve realizar na escola, mas também ao modo e à forma como isso deve ser feito, de modo a conseguir a realização integral e feliz da pessoa humana.

1.2. Dimensões Estruturantes do Currículo

Segundo Piletti (2010, p. 48), o currículo pode ser determinado a partir de três dimensões fundamentais, a saber:

1. Dimensão filosófica – que se refere ao tipo de educação associada a uma determinada cultura, às opções de valor baseadas na concepção que se faz de homem e de sociedade.

Nessas concepções baseiam-se as escolhas feitas relativamente aos fins da educação, bem como aos propósitos e conteúdos a desenvolver na escola;

2. Dimensão socio-antropológica – devido às transformações sociais que se processam de forma acelerada, é necessário que a escola tenha uma visão lúdica da realidade social com a qual está a lidar para que possa desenvolver um trabalho educativo, dinâmico e actual. Daí a necessidade de fazer um levantamento dos dados sobre as características da cultura na qual a escola está inserida. A escola precisa de saber que padrões de comportamento influenciam os alunos, quais são as forças económicas atuantes, bem como as tensões sociais e as formas de comunicação;
3. Dimensão psicológica – para um currículo escolar ser bem sucedido é necessário dar atenção ao desenvolvimento psicológico do aluno. Sabemos que nem todas as crianças raciocinam com a mesma rapidez, nem possuem o mesmo ritmo de desenvolvimento psicomotor. É necessário, também, que se tenha uma boa definição de aprendizagem.

A propósito das dimensões estruturantes do currículo, Moreira e Candau (2003) consideram a dimensão cultural como um eixo central do currículo e um desafio para nossas escolas, lembrando que construir o currículo nessa perspectiva requer do professor uma nova postura, o domínio de novos saberes, a definição de novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Só assim será possível, numa lógica de criação de uma cultura inclusiva, adoptar princípios sem a pretensão de implementar prescrições, estimulando a construção de uma comunidade escolar que valoriza o acolhimento de todos, a ajuda mútua entre os alunos, a colaboração entre os profissionais, os pais e os gestores e o envolvimento com a comunidade local.

Compreende-se que a cultura é uma das condições essenciais para a existência dessas práticas, fazendo com que todas as práticas sociais tenham uma dimensão cultural e se estabeleçam relações entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). Convocando, ainda, as palavras de Moreira e Candau (2003, p. 160), importa lembrar que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

A propósito da importância da cultura em termos curriculares, as palavras de Macedo (2006, p. 105) são sintomáticas, ao referir que:

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. [...] o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

2. Currículo e Desenvolvimento Curricular

Embora o conceito de desenvolvimento curricular esteja ligado ao conceito de currículo, as definições daquele têm sido mais pacíficas, enfatizando-se nelas a perspectiva de um “processo de construção do currículo” (Pacheco, 2005, p. 49) ou, o que é semelhante, a “ideia de integração das suas fases, pois a sua estrutura é processual” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 32).

Em qualquer dos casos, a concepção de desenvolvimento curricular não é indiferente à diversidade que perpassa a própria conceituação de currículo, sobretudo quando este é abordado numa aceção mais restrita, que o idealiza como um plano de instrução ou da acção pedagógica, ou numa aceção mais ampla, em que se concebe como um projecto que vai do plano de intenção ao da sua realização (Gaspar & Roldão, 2007).

Em idêntica linha de pensamento, ainda que numa perspectiva mais ampla, Ribeiro (1995, p. 6) considera o desenvolvimento curricular como “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação”, sem descurar as fases intermédias e que envolvem os “momentos de conceção-elaboração e de implementação”. No entanto, o autor (*ibidem*) alerta para o facto de o desenvolvimento curricular ser frequentemente referido num sentido mais restrito, por isso mais comum, em que:

(...) o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução. De acordo com tal aceção restrita, tende a acentuar-se a distinção e, por vezes, a dicotomia entre **currículo** – considerado como plano de ensino-aprendizagem – e o **processo efectivo de ensino-aprendizagem**.

Em síntese, Ribeiro (1995, p. 7) afirma que sendo o desenvolvimento curricular um processo cuja natureza resulta do contínuo desenvolvimento do currículo, esse processo inclui os seguintes momentos:

- a) a justificação e orientação (fundamentação) do currículo,
- b) a concepção e elaboração (planeamento) do currículo,
- c) a implementação curricular,
- d) a avaliação do currículo.

O autor (*idem*, p. 8) lembra, ainda, que sendo o desenvolvimento curricular “um processo em movimento, o «desenvolvimento» do currículo nunca está totalmente completo, qualquer que seja o ponto de partida que se tome”, devendo, por isso, ser analisado numa “perspectiva

sistémica, em que todas as componentes e fases se interrelacionam, formando um sistema coerente.

Numa análise similar às anteriores, Gaspar e Roldão (2007, pp. 32-33) convocam algumas noções de desenvolvimento curricular – apresentadas, nomeadamente por Wiles e Bondi (1998), Tanner e Tanner (1980), Oliva (1992), Pacheco (1996), Ornstein e Hunkins (2004) – e concluem que as três características que colhem mais consenso por parte dos autores referidos são as de “processo, sequência e continuidade”, existindo ainda uma quarta que, pela sua pertinência, não pode deixar de ser tida em conta, uma vez que se reconhece ser uma característica transversal às três anteriores: o dinamismo. Estando em presença de um processo dinâmico, os autores (*idem*, p. 34) consideram as três características identificadas muito importantes, o que os leva a comentá-las da seguinte forma:

(i) a característica de processo será a determinante na passagem do conceito de currículo a conceito de desenvolvimento curricular; (ii) a característica de sequência imprime o sentido das etapas ou passos que se ligam para constituir o percurso do currículo e (iii) a característica de continuidade pretende afirmar a vitalidade do próprio processo pela renovação que exige; a continuidade no processo é garantida pela fase da avaliação e imprime uma determinada tónica no dinamismo, procurando, ao mesmo tempo, a renovação.

Em suma, os aspetos referidos permitem-nos concluir, com Pacheco (2001, p. 25), que a expressão Desenvolvimento Curricular se utiliza para identificar “uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”. Como se constata, trata-se de “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (*idem*, p.65).

Verifica-se, assim, que a lógica que subjaz ao processo de desenvolvimento curricular exige que se acentue a continuidade entre o plano curricular e a situação de ensino-aprendizagem em que aquele se concretiza.

No nosso caso, e ainda fundamentados em Ribeiro (1995), importa referir que neste estudo se adopta um conceito de desenvolvimento curricular no seu sentido mais amplo, correspondendo à afirmação de que o currículo está permanentemente em desenvolvimento, corporizando um processo que se vai desenrolando por aproximação sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que se sucedem segundo uma determinada lógica. Assim, o presente trabalha

centrar-se-á no desenvolvimento curricular enquanto processo de fundamentação, concepção e elaboração de plano de estudos e programas de ensino, incluindo no contexto do estudo o contexto em que se insere o desenvolvimento curricular que fará parte desta investigação.

Neste caso assume-se, portanto, que os aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento curricular a que fazemos referência devem ser entendidos no contexto do sistema educativo formal angolano e, em especial, do subsistema do ensino não superior, embora o conceito e o processo de desenvolvimento curricular seja válido e generalizado a outros subsistemas de ensino e a vários contextos de educação fora do sistema educativo formal. Por isso, importa lembrar aqui as ideias sugeridas por Tavares (2015, p. 54) relativamente ao conceito de desenvolvimento curricular, uma vez que em trabalho idêntico foi o mesmo conceptualizado como “um processo ao longo do qual o currículo começa por ser idealizado e se prolonga até à sua concretização na prática”, não esquecendo uma das fases mais emblemáticas – a avaliação.

2.1. Contextos de decisão curricular

Sendo o desenvolvimento curricular um processo que interliga intenção e realidade, que começa com a conceção do currículo, passa pela sua realização prática e culmina na sua avaliação, esse processo ocorre em diferentes contextos e é alvo de diversas decisões.

Ao reflectirem sobre essas decisões curriculares, Pacheco (2001) e Gimeno (1988) consideram que, enquanto *continuum* que interliga intenções e práticas, o currículo é fruto de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos – de que se salientam, como mais preponderantes, o contexto político-administrativo, contexto de gestão e contexto de realização – e a que correspondem diferentes fases do currículo – currículo prescrito, currículo apresentado, currículo programado, currículo planificado, currículo em acção e currículo avaliado.

Segundo Pacheco (2001, p. 68), os três contextos de decisão curricular referidos, enquadraram-se nos seguintes âmbitos:

- a) político-administrativo – no âmbito da administração central;
- b) de gestão – no âmbito da escola e da administração regional;
- c) de realização – no âmbito da sala de aula.

O autor (*idem*, pp. 68-69) considera, ainda, ser “neste *continuum* de decisão curricular” que se integram as “diferentes, mas concatenadas, fases de desenvolvimento do currículo” (Figura 1) e que são “tanto a expressão do projeto socioeducativo de um país como a expressão do projeto curricular e didáctico de um espaço escolar”.

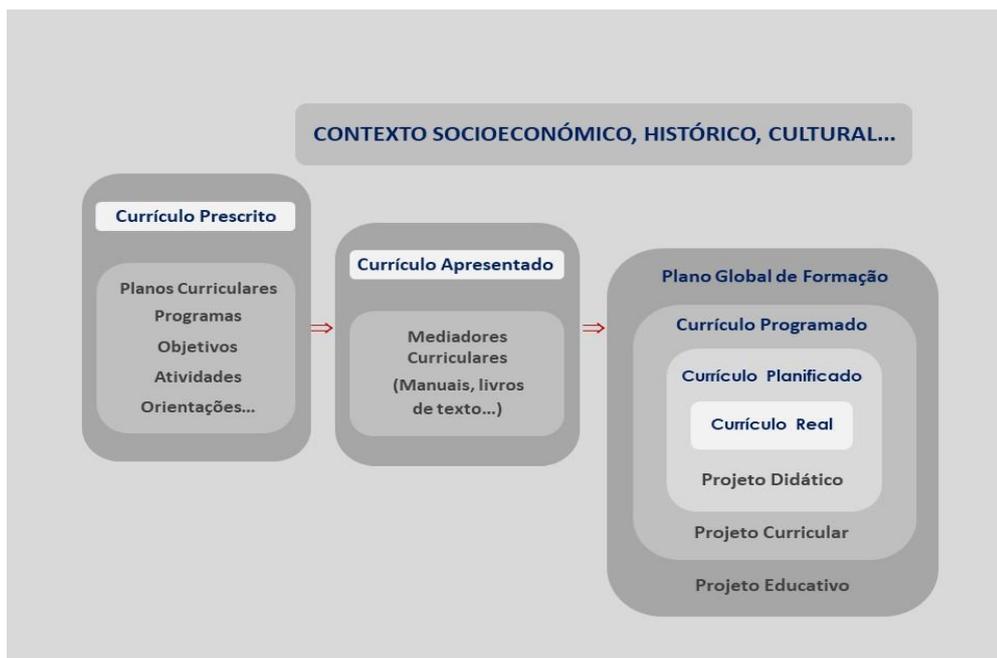


Figura 1 – Fases de Desenvolvimento do Currículo

(adaptado de Pacheco, 2001, p. 69)

Numa análise mais pormenorizada, verificamos que o processo de desenvolvimento do currículo se concretiza desde uma perspetiva *macrocurricular* (a nível político-administrativo) até a uma perspetiva *microcurricular* (a sala de aula).

Segundo Gimeno (1988), o processo começa por uma proposta formal de currículo, que denomina como *currículo prescrito* – ou *currículo formal* – e que é o currículo aprovado pela Administração Central (no nosso caso Ministério da Educação). É neste contexto, de abrangência nacional, que se definem os *planos curriculares*, os *programas disciplinares*, os *objetivos* e as *orientações* para cada nível de ensino (Pacheco, 2001).

Num segundo momento, Gimeno (1988) afirma que se passa à fase do *currículo apresentado* aos professores, através dos manuais escolares e dos livros de texto. Na opinião de Pacheco (2001, p. 69), estes mediadores curriculares ganham protagonismo porque se tem vivo “numa situação em que os professores não trabalham diretamente com o currículo oficial”.

O terceiro momento reporta-se ao domínio regional e da escola (Gimeno, 1988). Estamos no plano intermédio ou da escola, onde se adaptam e reajustam as orientações emanadas pelo centro e se reconstróem os instrumentos curriculares. Neste nível de decisão, as competências dos actores, nomeadamente dos professores, dependem da maior ou menor descentralização das políticas curriculares, sobretudo no que diz respeito à implementação do currículo, à introdução de temáticas consideradas importantes para a aprendizagem dos estudantes e à avaliação do

currículo. Nesta fase estamos perante que Pacheco (2001, p. 69) designa como “projeto educativo da escola, com a inclusão do ano global de formação, [onde] o currículo é *programado*, em grupo, e *planificado*, individualmente, pelos professores, não deixando de ser um *currículo moldado*.”

A quarta fase do processo ocorre ao nível da sala de aulas e corporiza o que Gimeno (1988) designa por *currículo em ação* – ou *currículo real* – e que corresponde ao momento da aprendizagem ou, como refere Pacheco (2001, p. 69), “o currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”.

Por fim, a fase do *currículo avaliado* (Gimeno, 1988) inclui não só a avaliação dos estudantes mas também dos programas, dos planos curriculares, dos manuais escolares e dos livros de texto, permitindo, como refere Pacheco (2001), fornecer elementos que servem para a melhoria do próprio sistema.

Claro que a forma como cada uma destas fases se processa depende das políticas educativas e curriculares vigentes mais também do empenho e da capacidade de decisão do professor. A esse respeito, Gimeno (1988, p. 213) lembra que:

(...) os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem localizar-se teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

2.2. Fases e atores do processo de desenvolvimento curricular

Na opinião de Gimeno (1988), o professor age consoante o conhecimento prático que possui, conhecimento esse que é estruturado em função do seu conhecimento profissional e das oportunidades formais de decisão.

De acordo com o preceituado no Dicionário das Ciências da Educação (1983), existem quatro elementos fundamentais e que é necessário ter em conta nas tomadas de decisão:

1. Quem decide – deve ser racional, isto é, capaz de classificar as propostas eleitas e sequencializar, por ordem de preferência, cada proposta;
2. O ambiente, as situações ou estados do contexto
 - Contexto adequado - o indivíduo conhece com exactidão as circunstâncias em que deve tomar a decisão;
 - Contexto ligeiramente incerto – o indivíduo não conhece todas as circunstâncias, não possui um conhecimento exaustivo do contexto;

- Contexto parcialmente incerto – prevalece a informação empírica sobre a informação racional; por isso, o ajustamento dos dados é simulado;
 - Contexto totalmente incerto – a maior parte de informação é racional.
3. As decisões – são as alternativas possíveis, i. é., as estratégias ou percursos de acção que correspondem a diferentes acções de acordo com cada caso;
 4. As conseqüências – uma decisão tomada por um indivíduo jamais se encerra em si mesma.

A questão central é saber como é que o professor conjuga as suas decisões, interrelacionando os factores determinantes das opções curriculares, neste caso: o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos.

Centrando-nos agora no processo de desenvolvimento curricular, importa referir que em cada um dos contextos identificados existem atores que tomam decisões específicas de acordo com as competências que lhes estão consignadas.

Assim, no **contexto político administrativo** “é definida a normatividade curricular”, segundo preceitos jurídicos e administrativos, e se processa o planeamento curricular (Pacheco, 2001, p. 71). É o domínio do currículo prescrito, oficial ou formal, onde se traçam “as opções fundamentais sobre a elaboração dos prescrição curricular (planos, programas), [se] propõem orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares e se definem os critérios de organização curricular (*ibidem*).

Num segundo momento, após as decisões da Administração Central, o currículo é trabalhado e alvo de decisões no **contexto de gestão**, isto é, ao nível da região e da escola. Nesta fase procede-se, fundamentalmente, à adequação das prescrições curriculares emanadas pela Administração Central a cada contexto específico, à gestão dos planos curriculares e dos programas, delineando as atividades a realizar, e à gestão dos espaços e dos tempos letivos (Pacheco, 2001). É também no contexto de gestão que se definem os critérios de avaliação que devem ser utilizados em todo o processo, no sentido da melhoria. Consoante a capacidade de decisão curricular dos professores, isto é, da sua autonomia curricular (Morgado, 2000), podem ser introduzidas temáticas que os professores considerem importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Importa, ainda, referir que é a este nível se que se elaboram o *projeto educativo* – um documento pedagógico construído com a participação da comunidade educativa, que contribui

para estabelecer a identidade própria de cada escola e estimula a coerência e a unidade da ação educativa (Costa, 1991, citado por Pacheco, 2001) – e os *projetos curriculares* – que permitem que os professores, em conjunto, modelem os conteúdos tendo em conta a particularidade de cada escola e as características dos alunos que a frequentam.

Por fim, o **contexto de realização**, último nível do processo de desenvolvimento curricular e que envolve o que se designa por *currículo planificado* – em que os professores, individualmente, planificam as sessões letivas, em função dos recursos de que dispõem e dos estudantes com que trabalham – e por *currículo em ação*, ou *currículo real* – concretizado pelos alunos no dia a dia da sala de aulas, através das tarefas que o professor propõe para as várias sessões letivas.

De acordo com Pacheco e Paraskeva (1999), existe uma clara interligação entre as fases de desenvolvimento curricular. Consideram ainda que, apesar da existência de uma ordem decisional na interligação das fases de desenvolvimento do currículo, que subjaz a um sistema curricular centralizado, só uma abordagem compreensiva poderá adaptar-se a um sistema curricular que se deseja descentralizado mas que, ao mesmo tempo, é uma encruzilhada de práticas que exige consensos a diversos níveis de ação.

CAPÍTULO III

PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Capítulo III – Papel do Professor no Desenvolvimento do Currículo

Neste capítulo abordamos as competências necessárias que permitem ao professor planificar eficazmente as actividades curriculares, visando uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Para o efeito, começamos por clarificar o conceito de motivação, utilizado em vários contextos da nossa vida, com particular atenção para o que se passa a esse nível na educação. No que concerne à motivação do professor, e decorrendo do mal-estar que grassa nessa classe profissional, são apontadas algumas estratégias visando o fortalecimento da sua motivação no contexto educativo.

Propomo-nos ainda analisar alguns dos principais aspectos que conformam a organização da sala de aulas, de modo a criar na sala de aula um ambiente acolhedor, propício ao desenvolvimento das actividades letivas e das capacidades dos estudantes, estimulando-os a participar e envolver-se na construção dos seus conhecimentos.

1. Competências do professor no desenvolvimento curricular

No processo de desenvolvimento curricular, em particular no ensino básico, o professor desempenha um papel preponderante, uma vez que se assume como um elo de ligação entre aquilo que está previsto em termos teóricos e o que acontece em termos práticos.

Partindo do pressuposto de que o currículo implica a deliberação, Charlot (1994, citado por Pacheco & Paraskeva, 1999) considera que todos os que participam nesse processo são considerados actores, isto é, agentes diretos com capacidade para produzir a mudança e não se cingirem ao papel de meros implementadores de decisões hierarquicamente prescritas. A este propósito, Oberg (1991, citado por Pacheco & Paraskeva, 1999), afirma que ao nível da aprendizagem as decisões curriculares mais significativas são as que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos e não como objectos da aprendizagem.

No domínio das decisões curriculares, a complexidade das deliberações com que os professores são, quotidianamente, confrontados exige que cada professor reflita, de um modo crítico, sobre o impacto que o currículo efectivamente tem sobre os alunos (Beyer, 1991 citado por Pacheco & Paraskeva, 1999).

Entendido como qualquer outro actor social, Gimeno (1988) considera que o professor age consoante o conhecimento prático de que dispõe, não esquecendo que esse conhecimento é estruturado em função do desenvolvimento do seu conhecimento profissional e de várias coordenadas formais que se apoiam na teoria de decisão.

Convém lembrar que, nas questões relacionadas com a tomada de decisões curriculares, a retórica actual tem incidido em posturas de parceria e de lideranças, procurando fornecer subsídio que estimulem o desenvolvimento de uma outra cultura curricular (Pacheco & Paraskeva, 1999). No que diz respeito á liderança curricular do professor, os autores referidos assumem que está intimamente relacionada com o contexto escolar em que os professores trabalham, o que implica o reconhecimento do currículo como construção social (Goodson, 1997) e como construção cultural (Grundy, 1998), o que permite relacionar a liderança curricular com o contexto social, cultural e económico mais amplo.

Acresce o facto de os autores referidos (Pacheco & Paraskeva, 1999) reconhecerem que o desempenho do professor depende não só do contexto e das estruturas de que faz parte, mas também das suas vivências e experiências pessoais, sociais e profissionais. Assim se compreende que a mudança ao nível das práticas escolares seja inconsequente quando determinada numa lógica *top-down*, que ignora as realidades escolares e parte do pressuposto de que os professores não são líderes, mas apenas meros executores.

Em qualquer dos casos o papel do professor é insubstituível. Na opinião de Pacheco (2001, p. 101), o professor desempenha um papel preponderante no desenvolvimento do currículo, uma vez que “é o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola”. Assim se compreende, como reitera Morgado (2005), que a figura do professor seja um elemento incontornável no complexo cenário de mudanças que caracterizam os modelos educativos atuais.

Todavia, Pacheco (2001, p. 101) lembra que as funções do professor dependem, essencialmente, “do grau de responsabilização que se lhe atribui ou ainda do tipo de papel que se lhe reserva dentro da estrutura curricular, na qual se posiciona”. Trata-se de uma constatação subscrita por Gaspar e Roldão (2007, p. 126), uma vez que reconhecem que o professor “não pode descartar-se do peso de um conjunto de outros factores associados” e que, direta ou indiretamente, “influenciam, de forma marcante, toda a orientação do desenvolvimento curricular”.

Em qualquer dos casos, o professor “exerce a sua ação docente também a partir de uma experiência e de um percurso individual, profissional e acadêmico, e muito particularmente no quadro de uma cultura profissional dominante” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 126), sendo, por isso, sempre protagonista de um conjunto de decisões que garantem, ou não, que os alunos consigam adquirir os conhecimentos que estão previstos, sem deixarem de desenvolver um conjunto de procedimentos, atitudes e valores que se espera que desenvolvam ao longo do seu percurso de escolarização.

Assim, para além das informações e conhecimentos que tem de transmitir, o professor deve criar condições para os alunos desenvolverem capacidades e competências que lhes permitam compreender e utilizar os novos conhecimentos em situações da sua vida real. Por isso, se o professor funciona como uma referência científica, com competências para trabalhar os conhecimentos previstos no programa, ele funciona também como uma referência pedagógica ao criar condições para os alunos aprenderem a raciocinar, a compreender e a utilizar o que aprendem na escola.

Por isso, a prática do desenvolvimento curricular realiza-se de forma plena quando o professor cumpre todos esses pressupostos, o que implica que se empenhe na planificação de uma “boa” aula, trabalhando os programas de ensino e os conteúdos de modo a que os alunos consigam realizar as tarefas que lhes propõe ao longo das aulas, construir os respetivos conhecimentos e desenvolver as capacidades e competências previstas.

Nesta perspetiva, o professor, entendido como um elemento nuclear no desenvolvimento do currículo na sala de aulas, dispõe de um conjunto de competências que importa referir e que Pacheco (2001, p. 103) sistematiza em seis categorias:

- (1) Definição e operacionalização dos objetivos de aprendizagem, tendo em conta os objetivos curriculares definidos para a sua disciplina;
- (2) Decisões sobre a sequência, extensão e profundidade dos conteúdos a trabalhar nas aulas;
- (3) Definição e organização de tarefas de aprendizagem, explicitando os métodos e as técnicas a utilizar, bem como as atividades a realizar pelos alunos;
- (4) Produção, recolha e utilização de materiais curriculares;
- (5) Utilização de recursos educativos;
- (6) Definição de procedimentos e utilização de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Tendo em conta as competências do professor no processo de desenvolvimento curricular, facilmente se compreende a importância da planificação, tanto a que realiza com os colegas do seu grupo disciplinar como as que elabora individualmente, uma vez que a planificação determina o tipo de professor e a forma de atuar na sala de aula. De facto, no domínio da concretização do currículo, o professor desempenha, sem sombra de dúvidas, um papel preponderante, quer individualmente quer enquanto membro de um grupo de docência, competindo-lhe planificar todas as actividades curriculares tanto através de um processo de programação no seu grupo disciplinar, como individualmente quando faz as planificações das aulas. Assim se compreende que, no âmbito da integração curricular o professor seja, também, o centro das adaptações que fazem parte do meio em que a escola se insere e, conseqüentemente, do contexto em que os alunos se encontram (Morgado, 2005).

Em suma, sendo o currículo um *processo de deliberação inacabado*, a sua concretização depende de um conjunto de decisões em várias fases e contextos que dependem, em grande parte, do grau de empenhamento e co-responsabilização dos vários actores educativos, nomeadamente os professores. Por isso, estamos convictos de que existe uma relação directa entre a autonomia curricular do professor e a responsabilidade que lhe é atribuída. Contudo, não podemos ignorar que ao nível o grau de autonomia do professor depende não só do seu grau de envolvimento e responsabilização, mas também da sua preparação pessoal e profissional para lidar as funções que lhe são atribuídas ao nível do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

No nosso caso, e como referimos atrás, o estudo envolveu professores das escolas do ensino primário do município de Benguela, procurando averiguar que decisões curriculares tomam no âmbito do processo de desenvolvimento do currículo, após a implementação da última reforma educativa em Angola.

Além disso, para além de conhecer as decisões, o estudo procurou também contribuir para ajudar um grupo de professores no que diz respeito à tomada de decisões curriculares, identificando e analisando problemas relevantes ao longo desse processo, sensibilizando para a importância da ponderação das conseqüências das decisões que forem tomadas e auxiliando na procura de soluções.

2. A motivação do professor

A motivação consiste em apresentar a alguém um estímulo e/ou incentivo que promova um determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em fornecer ao aluno, pelo professor, estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz (Piletti, 2010).

Por outro lado, Pessanha (2010, citado por Piletti, 2010) afirma que a motivação é um factor fundamental para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Sem motivação não há aprendizagem, uma vez que não há motivo para que isso aconteça. Pode ocorrer aprendizagem significativa sem livros e sem uma porção de outros recursos. Mas, mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação – isto é, vontade de ensinar e aprender –, quer por parte do professor, quer por parte do aluno, não haverá aprendizagem.

Ao reflectir sobre este assunto, Luck (2009, citado por Piletti, 2010) afiança que os professores são profissionais que influenciam diretamente a formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades, atitudes, mas, sobretudo, pelos seus horizontes pessoais, sociais profissionais e culturais. Da sua postura perante a vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende, em grande parte, a motivação e a qualidade de seu trabalho. Professores bem (in)formados são fundamentais para uma orientação/formação competente dos seus alunos. A sua actuação junto dos alunos deve ser aberta e revelar elevadas expectativas, no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno. Estes são os professores que mais contribuem para a formação dos estudantes.

De acordo com Piletti (2010), os recursos didáticos, os procedimentos durante o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos, as actividades práticas, os exercícios e o próprio currículo são fontes valiosas de motivação do professor. No entanto, a maior e mais valiosa fonte é a personalidade do professor, o que deve contribuir para se sentir orgulhoso por, dentro da sala de aulas, o aluno estar nas suas mãos, o que faz dele um agente do desenvolvimento humano. O mesmo autor (*idem*, pp. 231-239) refere, ainda, que:

O acto pedagógico curricular não pode ser simplesmente o acto de uma incitação intelectual ao conhecimento, é também uma forte relação afectiva entre o professor e o aluno, relação afectiva que deve ser vivida com todas as dificuldades que pressupõe. A criança vive uma ansiedade, uma angústia muito profunda, a busca do seu desenvolvimento, do seu desabrochamento e, se a classe não lhe proporciona uma segurança, um encorajamento, uma confiança, se torna para ela o lugar de projecção das dificuldades familiares, em vez de ser o lugar de elucidação pelo menos parcial ou de compensação, a comunicação não se estabeleceu, o que traduzirá um mal para a cultura.

Convém lembrar que, a maior parte das vezes, no processo educativo, a aprendizagem é uma actividade penosa, avivando a necessidade de motivação e paciência. O sucesso económico e a estabilidade social são os trunfos acenados como motivação para poder ultrapassar as dificuldades ao longo da realização do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por se acreditar que em termos profissionais a educação e a formação são, ainda, mais-valias que permitem ma inserção em termos laborais do indivíduo.

Por outro lado, a grande maioria dos teóricos educacionais reconhecem a motivação como factor fundamental para que o processo pedagógico seja realizado da melhor forma possível. Os fundamentos acima descritos evidenciam que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar dos alunos passa necessariamente pela motivação por parte do professor, pois reconhece-se que um professor motivado executa as actividades curriculares com muito maior facilidade e significado, levando avante o processo do desenvolvimento do currículo.

Nestes termos, importa referir que o desconhecimento da importância da motivação por parte de alguns professores, ao longo da realização das actividades didático-pedagógicas, pode ser visto como um factor de insucesso. Na literatura especializada em educação, este é dos aspectos mais referido, sendo recorrentes as referências a estatística quer em livros, quer em textos de psicologia da aprendizagem (Piletti, 2010).

Contudo, apesar de a motivação do professor ser um factor decisivo para a aprendizagem dos alunos, nem sempre recebe a devida atenção por parte da direcção das escolas. Assim, quando um professor é motivado pela organização tende a procurar e trilhar caminhos que promovam a aprendizagem dos alunos e contribuam positivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da gestão da escola.

3. A organização da sala de aula pelo professor

Parece não suscitar grande controvérsia a ideia de que a sala de aula ainda é considerada por muitos como um espaço “reservado” e íntimo, cuja responsabilidade de organização e funcionamento depende, quase exclusivamente, do professor. Uma ideia preocupante se tivermos em conta que quantas mais experiências de vida entrarem nela melhor será para as crianças e os adolescentes que aí se encontram, bem como para a sua aprendizagem.

A sala de aulas é o lugar em que o desenvolvimento do currículo é organizado pelo professor, de modo a tornar-se livre de outros ambientes. Isto porque a sala de aula é o último contexto de

decisão curricular, falando-se neste caso, como sugere Gimeno (1988), em *currículo real* ou *realizado* e/ou em *currículo em ação*.

Depois das considerações anteriores, importa direcionarmos o nosso olhar para a organização física e o ambiente/clima deste espaço, já que consideramos tratar-se de ideias e aspetos primordiais para os alunos, sobretudo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A organização física da sala de aula, determinada em grande parte pelo professor, deve favorecer a utilização dos métodos e técnicas mais adequados para o ensino. Na opinião de Pacheco e Flores (1999, p. 174), o professor, “além de uma função instrutiva, desempenha uma função de organização e gestão da turma”. Para concretizar estas funções, o professor necessita de ter em atenção a realização de alguns procedimentos, de modo a que as mesmas sejam concretizadas de forma integral. Referimo-nos, especificamente, à necessidade de o professor organizar o espaço de modo a captar a atenção dos estudantes e de os fazer sentir integrados nos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem.

Assim, por exemplo, para a utilização das técnicas mais tradicionais, desenvolvidas na base de quadro e giz, o que se requer é que o professor possa ver todos os seus alunos e os alunos possam ver o professor e o quadro preto. Os alunos devem estar sentados, escutando, lendo, escrevendo, e só quando lhe é perguntado, devem falar, uma vez que ainda existm muitos atores que consideram o professor como o pai, a mãe e o irmão dentro da sala de aulas (Piletti, 2010).

Quando se pretende que todos os alunos desenvolvam a mesma actividade, ao mesmo tempo, é necessário garantir que na sala existem condições aceitáveis de luminosidade, para ler o que o professor escreve no quadro preto, e condições acústicas suficientes, para ouvir com clareza o que ele diz. Como lembra Piletti (2010), quando o professor utiliza métodos e técnicas de ensino adequados os alunos desenvolvem actividades diferentes, agrupando-se de formas diversas e escolhendo o espaço mais favorável para cada tipo de trabalho, o que, em conjunto, favorece e facilita a sua aprendizagem.

Sempre que possível, na sala de aulas, as carteiras devem ser individuais, aconselhando que não se fixem ao solo. As carteiras podem ser substituídas por mesas redondas, em torno dos quais se dispõem as diversas equipas de alunos, quando for o momento de trabalho em grupos. Podem também ser distribuídas por filas, desde que bem alinhadas.

Uma outra nota importante é relativa à colocação da mesa do professor. Sempre que possível, deve ser colocada num recanto discreto da sala, para que se sinta fisicamente que não

é a vedeta da turma. Sempre que possível, devem ser distribuídos cartazes pelas paredes da sala, aludindo “às regras fundamentais do regulamento interno da sala”, bem como alguns horários, “a fim de o professor ou os alunos poderem recorrer a eles para consulta”, evitando, assim, problemas decorrentes de situações de esquecimento (Piletti, 2010, p. 242).

Em situações normais, o autor (*idem*) considera que, na sala de aulas, é necessário ter, ainda, em atenção os seguintes aspetos: ser arejada, bem iluminada, equipada com os materiais essenciais, atraente e agradável. Além disso, a sala não deve estar muito distante dos banheiros, para facilitar a deslocação das crianças e/ou dos alunos de menor idade. É, ainda, necessário que, sempre que possível, os materiais escolares e pedagógicos – sobretudo na educação infantil e na escola primária – sejam construídos com os recursos do meio. Por fim, alerta para a necessidade do mobiliário merecer uma atenção especial, uma vez que não é aceitável que uma criança seja obrigada a permanecer várias horas sentada em carteiras numa situação de desconforto. Além de comprometer o seu aproveitamento, fica também comprometida com a sua saúde (Piletti, 2010).

Em termos de organização do espaço e reconhecendo, mais uma vez, que essa organização não depende só do professor, Pacheco e Flores (1999, pp. 176-177) afirmam que, sempre que possível, se deve adequar a sala de aulas tendo em atenção os seguintes aspetos: (a) os territórios pessoais – definidos de acordo com as funções que professor e alunos desempenham e assumem na sala de aulas; (b) a dimensão objetiva do espaço – isto é, os espaços físicos ocupados por elementos permanentes (quadro, secretárias, armários) e os espaços ocupados por elementos móveis (mesas de trabalho, recursos didáticos, ...); (c) a dimensão subjetiva do espaço – que engloba as denominadas zonas de influência (zona principal e zonas marginais), nas quais as interações entre professor e alunos se estabelecem, sendo mais intensas na zona principal, por isso procuradas por alunos que, por norma, têm bons resultados.

Além da organização física, para a aprendizagem decorrer normalmente, o ambiente na sala de aula é fundamental. Na opinião de Pacheco e Flores (1999, p. 175), a interação didática que se estabelece na sala de aula ocorre “num ambiente ecológico em que as variáveis são influenciadas pelo meio e resultam de uma negociação tácita entre professor e alunos”. Segundo os autores referidos (*idem*, p. 176), o ambiente na sala de aulas é condicionado por três tipos de variáveis, a saber: (i) situacionais – englobando, neste caso, o clima físico, o lugar, o tempo e as atividades e papéis a desempenhar; (ii) experienciais – relativas às experiências prévias dos alunos

e dos professores e seus significados; (iii) *comunicativas* – referentes à comunicação intrapessoal, interpessoal e intergrupos.

Aos aspetos referidos, importa acrescentar a utilização adequada dos meios de ensino, já que melhora as possibilidades de trabalho e eleva a qualidade do desempenho dos professores – sobretudo do ensino primário –, ou seja, melhora a eficácia metodológica e pedagógica e aperfeiçoa as actividades cognitivas de assimilação dos alunos, nas diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem. Convém, também referir que a sala de aula deve ter, para além de todos os aspetos já referidos, uma decoração alegre, cartazes e ilustrações atraentes, sendo ainda necessário, como sugere Piletti (2010), que se situe num piso bem limpo, com os armários e as prateleiras colocadas a uma altura que permita às crianças o seu acesso com facilidade.

Em suma, o ambiente, o clima e o funcionamento da sala de aulas são influenciados pelas características e modo de atuação do professor, pela forma como se organiza a sala de aulas, pelas particularidades e necessidades dos estudantes – experiências familiares, formas de ser e de estar, competências linguísticas, sociais e comunicativas – e pelas características do contexto onde se insere a escola.

Daí a necessidade de o ser capaz de “controlar” os espaços e de interagir de forma aberta com os estudantes, de modo a criar um ambiente propício para a aprendizagem.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, que se consubstanciam na apresentação da problemática de investigação, nos objectivos que se pretendem atingir, nos sujeitos inquiridos, nas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como nas técnicas de tratamento e análise de dados.

Neste capítulo são, ainda, apresentados dados relativos aos participantes no estudo, o que nos permitiu caracterizar a amostra, e os instrumentos de recolha de dados, que neste caso foi um questionário aplicado aos professores.

Importa ter em conta que a recolha de dados efetuada com a aplicação do questionário teve como objetivo central reunir um conjunto de informações que nos permitissem caracterizar as decisões curriculares dos professores na organização dos processos de ensino-aprendizagem, no Contexto da 2ª da Reforma Educativa em Angola.

1. Caracterização do contexto do estudo

O estudo realizou-se no contexto educativo angolano e envolveu algumas escolas do ensino primário do município de Benguela.

No estudo procurámos abordar um conjunto de aspetos relacionados com a 1ª e a 2ª reforma educativa no país, de modo a averiguar se houve uma mudança efetiva no sistema de ensino. Além disso, pretendemos conhecer os problemas com que os professores do ensino primário se depararam ao ministrar as suas aulas, uma vez que algumas escolas têm um elevado número de alunos por turma, o que, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, tem dificultado quer a transmissão de conhecimento aos alunos, quer o seu envolvimento em atividades que lhes permitam compreender e aplicar esses conhecimentos.

Trata-se de constrangimentos que se relacionam com o processo de desenvolvimento do currículo, mas também com o estado actual de algumas infra-estruturas e dos mobiliários escolares, que se encontram num estado de degradação significativo. Por exemplo, no nosso município existem algumas escolas com um elevado número de alunos que têm aulas ao ar livre, outras não têm casa de casa de banho e outras nem sequer tem sala definitiva. No fundo, um conjunto de dificuldades e obstáculos que põem em causa o ensino em Angola e que não ajudam o professor a desenvolver o currículo com eficiência, conforme se espera e se afirma no projecto da reforma educativa, implementado no território nacional.

Ao nosso nível, gostaríamos que este trabalho ajudasse a encontrar caminhos orientadores para a resolução dos problemas com que os professores se deparam nas escolas, o que só será possível com a ajuda da comunidade e dos gestores escolares.

2. Problemática e objetivos da investigação

Como deixámos antever no título e no enquadramento teórico deste projecto, o estudo que pretendíamos realizar incidia, por um lado, na análise do impacto produzido pela reforma educativa e curricular em Angola, e, por outro, nas decisões curriculares que os professores tomam quando planificam e concretizam os processos ensino-aprendizagem nas escolas em que exercem funções.

Assim, problemática de investigação que norteou esta dissertação de mestrado baseia-se na *identificação das principais mudanças concretizadas pela Reforma Educativa em Angola e seus efeitos ao nível do papel desempenhado pelo professor, em particular ao nível das decisões que tomam no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem.*

A definição da problemática da investigação apresentada surge na confluência de algumas preocupações com que nos temos vindo a deparar na profissão docente, preocupações essas que traduzimos em questões de investigação e que ajudam a clarificar o sentido do estudo.

1. Quais as principais mudanças decorrentes da reforma educativa e curricular em Angola?
2. Será que, com a implementação da actual reforma educativa, os professores passaram a ser detentores de mais autonomia? A que níveis?
3. Que mudanças ao nível das práticas de gestão e planificação do currículo, de desenvolvimento de actividades lectivas, dos modos de trabalho docente, dos recursos disponibilizados – foram viabilizadas pela actual reforma do sistema educativo angolano?
4. Que decisões curriculares tomam os professores na organização dos processos de ensino de ensino-aprendizagem na escola?
5. Quais as principais dificuldades com que os professores se deparam na escola e na sala de aulas para concretizarem as finalidades educativas que têm lhes estão consignadas?

As questões que acabámos de formular, que nos ajudam a explicitar a problemática da investigação, serão certamente esclarecidas e complementadas ao longo do processo de investigação.

Partindo das questões referidas, delineámos um conjunto de objetivos, que procurámos concretizar com a realização deste trabalho:

- a) Identificar que mudanças os professores consideram ter resultado da recente reforma educativa e curricular em Angola.
- b) Averiguar se os professores sentem que a implementação da actual reforma lhes consignou mais autonomia.
- c) Averiguar que mudanças ao nível das práticas curriculares foram viabilizadas pela actual reforma do sistema educativo angolano.
- d) Identificar as principais decisões curriculares que os professores tomam para organizarem os processos de ensino-aprendizagem.
- e) Identificar as principais dificuldades com que os professores se deparam ao nível do desenvolvimento do currículo na sala de aulas.

3. População-Alvo

Sendo uma população definida como “um conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2008) e que, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 112), “apresentam uma característica em comum”, a população alvo do nosso estudo reúne as características referidas, uma vez que engloba todos os professores do ensino primário que, no ano lectivo de 2015, lecionavam em escolas públicas do ensino básico na província de Benguela e no mesmo município.

Assim, a população do estudo englobou um total de 2386 docentes, dos quais 1980 eram do sexo feminino.

Uma vez que o nosso estudo pretende saber quais são as mudanças que os professores consideram mais significativas em termos de decisão curricular, viabilizadas pela reforma educativa em curso, considerámos serem os professores no terreno os que melhor podem identificar essas mudanças, bem como as principais dificuldades com que se deparam no seu dia-a-dia.

Como não será possível trabalhar com todos os elementos da população, constituímos uma amostra não probabilística, que agregou um total de 78 professores do ensino primário que participaram no estudo e permitiram recolher dados significativos para o projecto de investigação em causa.

4. Caracterização da amostra

De seguida, procedemos à caracterização da amostra com base num conjunto de indicadores pessoais e profissionais, tais como: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, agregação pedagógica e classe que leciona. Indicamos, ainda, as disciplinas lecionadas.

4.1. Sexo

Do conjunto de professores inquiridos, temos que 26 (33.33%) são do sexo masculino e 52 (66.67%) são do sexo feminino.

Tabela 1: Caracterização da amostra por sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	26	33,33%
Feminino	52	66,67%

Como é característico, a grande maioria dos professores do ensino básico é do sexo feminino. Neste caso, dois terços dos docentes são mulheres.

4.2. Idade

Do conjunto de professores inquiridos, temos que 6 (7.69%) têm menos de 25 anos, 20 (25.64%) têm entre 25 e 35 anos, 23 (29.29%) têm entre 36 e 5 anos, 25 (32.05%) têm entre 46 e 55 anos e 4 (5.13%) têm mais de 55 anos.

Tabela 2: Caracterização da amostra por idade

Idade	Frequência	Percentagem
Menos de 25 anos	6	7,69%
25 a 35 anos	20	25,64%
36 a 45 anos	23	29,49%
46 a 55 anos	25	32,05%
Mais de 55 anos	4	5,13%

Verifica-se que entre os 25 e os 55 anos há uma ligeira tendência para o envelhecimento da classe docente, com o aumento do número de professores em sucessivos grupos etários.

4.3. Tempo de serviço docente

Do total de professores inquiridos, 6 (7.69%) têm menos de 6 anos de tempo de serviço, 9 (11.54%) têm entre 6 e 10 anos de tempo de serviço, 17 (21.79%) têm entre 11 e 15 anos de tempo de serviço, 12 (15.38%) têm entre 16 e 20 anos de tempo de serviço, 8 (10.26%) têm 21 e 25 anos de tempo de serviço, 10 (12.82%) têm entre 26 e 30 anos de tempo de serviço e 16 (20.51%) têm mais de 30 anos de tempo de serviço.

Tabela 3: Caracterização da amostra por tempo de serviço docente

Tempo de serviço	Frequência	Percentagem
Menos de 6 anos	6	7,69%
6 a 10 anos	9	11,54%
11 a 15 anos	17	21,79%
16 a 20 anos	12	15,38%
21 a 25 anos	8	10,26%
26 a 30 anos	10	12,82%
Mais de 30 anos	16	20,51%

4.4. Habilitações académicas

Do conjunto de professores inquiridos, verificamos que 35 (44.87%) concluíram apenas o Ensino Secundário, 14 (17.95%) têm como habilitação académica um Bacharelato e 29 (37.18%) concluíram a Licenciatura.

Tabela 4: Caracterização da amostra por habilitação académica

Habilitação Académica	Frequência	Percentagem
Ensino Secundário	35	44,87%
Bacharelato	14	17,95%
Licenciatura	29	37,18%

Verifica-se que o número de licenciados na docência é de pouco mais de um terço. Esta é uma situação que se pode aplicar ao contexto angolano na sua globalidade, uma vez que a formação dos professores tem sido considerada como uma das principais carências no sistema.

Esta situação reflete-se, também, nos números apresentados: cerca de metade dos docentes possuem como habilitação académicas apenas o Ensino Secundário. Por isso, é necessário motivar os professores e criar-lhe condições para que invistam na sua formação. Este será, em nossos entender, um caminho para melhorar a prestação docente e, sobretudo, para melhorar a qualidade do ensino em Angola.

4.5. Agregação Pedagógica

A agregação pedagógica é obtida através de um curso de formação, normalmente disponibilizado por uma instituição de Ensino superior, ao longo do qual se pretende capacitar o docente para o exercício mais eficiente e mais eficaz da profissão, o que se refletirá na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. No fundo, a agregação pedagógica é uma forma de aduvar o perfil do docente às inovações tecnológicas e às mudanças pedagógicas e metodológicas que têm impregnado o contexto educativo.

Tabela 5: Caracterização da amostra por agregação

Agregação	Frequência	Porcentagem
Com agregação	69	88,46%
Sem agregação	9	11,54%

Da análise do conjunto de respostas dos professores inquiridos verificamos que 69 (88.46%) possuem a agregação pedagógica, restando apenas 9 (11.54%) profissionais sem agregação

4.6. Classe lecionada

Inquiridos sobre a classe que lecionam, os resultados obtidos demonstraram que 6 (7.69%) docentes estão ainda na fase de iniciação, 9 (11.54%) lecionam a 1ª classe, 17 (21.79%) lecionam a 2ª classe, 12 (15.38%) lecionam a 3ª classe, 8 (10.26%) lecionam a 4ª classe, 10 (12.82%) lecionam a 5ª classe e 16 (20.51%) lecionam a 6ª classe. Os resultados encontram-se inseridos na Tabela 6 (página seguinte).

Procurámos, ainda, averiguar quais as disciplinas que os professores lecionavam, o que não foi possível porque não recolhemos dados numéricos para o efeito. No entanto, conseguimos apurar que o conjunto de disciplinas é o seguinte: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História; Educação Musical; Educação moral e Cívica; e Educação Física e Desporto.

Convém lembrar que os dados recolhidos permitiram verificar que alguns docentes se encontram a trabalhar em regime de monodocência.

Tabela 6: Caracterização da amostra por classe lecionada

Classe Lecionada	Frequência	Porcentagem
Iniciação	6	7,69%
1ª Classe	9	11,54%
2ª Classe	17	21,79%
3ª Classe	12	15,38%
4ª Classe	8	10,26%
5ª Classe	10	12,82%
6ª Classe	16	20,51%

Pela análise da tabela verificamos que os 6 professores que leccionam no nível de iniciação, isto é, encontram-se numa fase inicial e experimental porque trabalham há menos de 6 anos. Os 9 professores da 1ª classe têm mais experiência de trabalho, relativamente aos de iniciação. Por seu turno, os professores das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes têm mais experiência de trabalho (com o intervalo de 4 em 4 anos para mudar de classe, implica, à partida, que devem possuir mais conhecimentos relativamente aos da iniciação). Os 16 professores da 6ª classe estão prontos a reformarem-se, isto em termos de tempo de serviço, independentemente das suas idades.

Analisando os elementos recolhidos nas várias dimensões de análise, concluímos que os docentes que participaram na investigação e integraram a amostra reúnem um conjunto de características que nos dão garantia de conferirem credibilidade ao estudo e de contribuírem para esclarecer e/ou dar resposta às questões que colocámos no seu início.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados num projeto de investigação são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso ser elaborados e utilizados de modo a captar, de forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em análise, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objectivos visados e o contexto em que se realiza o estudo. É nesta ordem de ideias que De Ketele e Roegiers (1999, p. 17) consideram a recolha de dados ou informações como um:

Processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fins de passar de um nível de conhecimentos para outro ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantia de validade.

A este respeito, Erikson (1989, p. 247) assegura que a focalização da recolha de dados no campo de estudo pretende apenas transformá-la numa tarefa deliberativa e “intuitiva ou tão radicalmente intuitiva quando possível”, o que faz com que o trabalho de campo se revista de uma certa motricidade muito própria e seja, por isso, impossível de “ser ensinado”. O maior ou menor êxito na adequação do processo de recolha dos dados ao objecto de investigação depende do conhecimento, da capacidade e da experiência de cada investigador, refere o autor. Daí Erikson (*idem*) considerar que, no início desta etapa da investigação, o investigador deve ter uma ideia clara das questões orientadoras da investigação e dos procedimentos de recolha de dados que pode utilizar para responder a essas questões, bem como uma noção clara da importância de estabelecer uma relação com os professores participantes no fornecimento de dados.

Depois de identificar as informações a recolher é necessário definir a estratégia que permitirá concretizar esse intento, o que implica saber quais as técnicas e os instrumentos mais utilizados no âmbito do projeto de investigação que pretende desenvolver.

No nosso caso, uma vez que pretendemos recorrer a uma metodologia quantitativa, decidimos optar, como técnica de recolha de dados, pelo recurso ao inquérito por questionário. Para o efeito, construímos um questionário que permitisse responder às questões de investigação delineadas e, conseqüentemente, concretizar os objectivos que nos havíamos proposto. Os elementos utilizados na construção do questionário, bem como as respetivas questões, podem ser consultados no Anexo 1, onde se encontra um quadro com a correspondência entre as dimensões, os objetivos e os itens utilizados.

O questionário, que disponibilizamos no Anexo 2, incluiu essencialmente questões de resposta fechada, sem prejuízo de, sempre que se considerou necessário, serem introduzidas questões de resposta aberta que permitam clarificar o sentido das respostas dos participantes.

Neste trabalho utilizamos o inquérito por questionário por ser uma técnica de recolha de dados muito utilizada no domínio da investigação e por poder ser aplicada a um número significativo de inquiridos. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998), um questionário é uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de pessoas para recolher elementos quer relativos à sua situação social, profissional ou familiar, quer relativos às suas opiniões sobre um determinado assunto, quer, ainda, relativos às atitudes que assumem ou à forma como se posicionam perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas à sua volta.

O questionário, depois de validado e testado, é aplicado à população ou amostra em estudo, sendo normalmente preenchido pelo inquirido sem a presença do investigador, o que é uma vantagem porque se consegue, assim, respeitar a individualidade de cada respondente e libertá-lo de qualquer pressão. Tal facto requer que as questões sejam redigidas com clareza e de forma o mais simples possível. Além disso, deve existir o cuidado de cada questão abordar apenas um aspecto e de ser redigido de modo a não induzir a resposta (*idem*).

Um outro aspecto positivo, como referimos atrás, é a quantidade significativa de pessoas que podem ser inquiridas ao mesmo tempo. Além disso, pode ser trabalhado um elevado número de variáveis, o que a acontecer “aconselha” ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, quer por causa da sua validade investigativa, quer pela facilidade de leitura. Para que o processo seja simplificado, os autores referidos (*idem*), aconselham a que as respostas à maioria das questões sejam pré-codificadas, limitando-se os inquiridos a escolher as respostas entre as hipóteses que lhes são propostas.

Porém, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998, p. 190), a necessidade de organizar as questões desta forma pode, ao mesmo tempo, constituir uma limitação já que muitas das respostas pré-codificadas “não têm significado em si mesmas”, embora sejam úteis para, quantitativamente “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis”.

Na verdade, a superficialidade das respostas não permite aprofundar determinadas questões, sendo por isso que a utilização do questionário como instrumento de recolha de dados é mais usual em sondagens ou estudos de opinião.

No nosso caso, a recolha de dados incluiu, ainda, uma outra tarefa, a análise de conteúdo, um procedimento que nos foi útil para interpretarmos e/ou triangularmos os dados recolhidos.

Importa, ainda, referir um outro aspecto que foi tido em conta: as questões éticas da investigação. Podemos afirmar que estas foram salvaguardadas, tendo em conta os postulados de Lima (2006), quer através da obtenção do consentimento informado dos respondentes ao questionário, quer através da preservação da confidencialidade, tanto na redacção da dissertação como numa eventual publicitação de resultados.

6. Técnicas de tratamento e análise de dados

Como técnica de tratamento e análise de dados recorreremos à **análise estatística** – no nosso caso, estatística descritiva – e à **análise de conteúdo**.

No primeiro caso, a análise estatística descritiva foi utilizada para tratamento da maioria dos dados recolhidos pelo questionário, uma vez que foi composto, essencialmente, por questões fechadas com resposta numa escala de Likert. Convém lembrar, com Dendaluce (1988), que certos dados podem ser quantificados e medidos estatisticamente, verificando, assim, se os resultados são significativos e se podem ser generalizados à população. Importa, desde já, referir que no nosso caso não existe qualquer pretensão de generalizar os resultados que viermos a obter, existindo apenas a vontade de contribuir para que a reforma educativa e curricular em Angola possa ser uma mais-valia para a mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem.

Como operações estatísticas seleccionámos as que nos permitam verificar o grau de intensidade e/ou de ocorrência de determinados fenómenos (interesses, atitudes, processos e práticas) que podiam ser quantificáveis (Quivy & Compenhoudt, 1998). Assim, recorreremos aos seguintes procedimentos estatísticos: **frequência, média**. Aanalisámos, ainda, o desvio-padrão, embora não tenhamos feito uma utilização muito expressiva dos valores encontrados.

Importa referir que recorreremos à distribuição de frequência por nos permitir ter uma panorâmica acerca da ocorrência de respostas, à média (média aritmética) como medida de tendência central e ao desvio-padrão como medida de dispersão (desvio padrão) o que, em conjunto, nos permitiu compreender as posições assumidas pelos inquiridos, bem como o grau de concordância dos respondentes. Além disso, convém lembrar que, como referimos atrás, recorreremos à estatística descritiva, alegando agora que o fizemos porque, como afixam Maroco e Bispo (2003, p. 21), nos permite “resumir e apresentar os dados observados, através de quadros, gráficos ou índices numéricos que facilitem a sua interpretação”.

No segundo caso, a análise de conteúdo foi utilizada para examinar os documentos que seleccionámos para análise, bem como as respostas dadas pelos professores às perguntas abertas do questionário. Trata-se de uma técnica de análise de dados importante que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), podem ser aplicadas a mensagens tão variadas como entrevistas, obras literárias, artigos de jornal, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões, entre outras. Na opinião de Bardin (1995, p. 38), a análise de conteúdos é um “conjunto de técnicas de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo considerada adequada para “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou lactente, as significações explícitas ou ocultas”. Foi este também o nosso propósito, ao recorrer a uma análise de conteúdo das respostas abertas dos inquiridos.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

Para obter informações relevantes sobre a problemática em estudo foi aplicado um questionário (Anexo 2) aos professores das escolas que participaram no estudo. Como vimos, no total foram inquiridos 78 professores, 36 dos quais do sexo masculino e 52 do sexo feminino.

Após a recolha dos dados, procedemos à sua análise de modo a verificar até que ponto os mesmos respondiam às questões formuladas no questionário e permitiam clarificar a temática em estudo nas múltiplas vertentes que a consubstanciavam. É do resultado dessa análise que damos conta ao longo deste capítulo que trata da apresentação e discussão dos resultados.

Apresentamos os resultados tendo em conta as duas dimensões de análise, a partir das quais organizámos o questionário – (1) Impacto da Reforma Educativa na Escola e (2) Constrangimentos existentes nas escolas do Ensino Primário –, e que constam do Anexo 1 desta dissertação. Em cada uma das dimensões referidas definimos objetivos de modo a nortear o estudo e que agora serão utilizados na apresentação e discussão dos dados. Para concretizar cada um dos objetivos delineámos vários itens que, no seu conjunto, constituíram a estrutura do questionário.

Uma vez que as respostas aos itens do questionário foram dadas através de uma escala de Likert de 5 níveis, para facilitar a leitura e interpretação dos dados decidimos utilizar gráficos e apresentar as respostas dos inquiridos em três situações possíveis, o que implica que os níveis 4 e 5 da escala – concordo e concordo totalmente – traduzem uma posição de concordância dos inquiridos, os níveis 1 e 2 – discordo totalmente e discordo – uma posição de discordância e o nível 3 – nem concordo, nem discordo – uma posição de indefinição avaliativa.

1. Impacto da Reforma Educativa na Escola

Nesta dimensão definimos quatro objetivos, que nos permitem, agora, definir quatro segmentos de análise, ao longo dos quais apresentaremos os dados recolhidos através do questionário.

Importa esclarecer que por facilidade de leitura e análise dos resultados decidimos apresentar os dados recolhidos de forma cumulativa, isto é, associar as respostas assinaladas com as opções *Discordo Totalmente* e *Discordo* apenas como *Discordo* e as opções *Concordo Totalmente* e *Concordo* apenas como *Concordo*. Além destas duas opções apresentamos ainda os resultados da opção *Não concordo nem discordo* por se tratar de uma situação tão importante

como as anteriores, já que reúne as posições dos docentes que, relativamente a algumas questões, não assumem uma posição clara, optando por se manter numa situação de indefinição, diríamos mesmo de ambiguidade.

1.1. Mudanças resultantes da reforma educativa em Angola

Se a democratização em Angola despertou necessidade de ampliar e difundir a educação e a formação de recursos humanos necessários para o desenvolvimento do país, o que levou o Governo a desencadear uma reforma educativa, nem sempre se conseguem atingir os resultados que se pretende, por diversas contingências, nem sempre idealizáveis à partida. Interessa, por isso, averiguar que mudanças os professores consideram ter resultado da reforma educativa e que benefícios trouxeram em termos de melhoria e estabilidade do sistema educativo e de sucesso dos alunos. Para o efeito foram colocadas oito questões, das quais se dá conta a seguir e cujos resultados foram inseridos na Tabela 7.

Tabela 7 – Mudanças resultantes da reforma educativa em Angola

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
1. Com a reforma educativa os níveis de sucesso escolar dos alunos melhoraram.	45 (57,69%)	18 (23,08%)	15 (19,23%)	2.36
2. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter mais recursos.	25 (32,05%)	30 (38,46%)	23 (29,49%)	2.86
3. Com a reforma educativa tive necessidade de mudar a forma como planifico e desenvolvo as atividades letivas.	17 (21,79%)	11 (14,10%)	50 (64,10%)	3.63
4. Com a reforma educativa tive necessidade de alterar a forma como avalio os alunos.	21 (26,92%)	12 (15,38%)	45 (57,69%)	3.5
5. Com a reforma educativa os pais passaram a ter uma maior participação na vida da escola.	20 (25,64%)	21 (26,92%)	37 (47,44%)	3.29
6. A reforma educativa não produziu qualquer melhoria nos níveis do insucesso escolar dos alunos.	15 (19,23%)	23 (29,49%)	40 (51,28%)	3.36
7. A reforma educativa permitiu que as direções das escolas prestassem mais apoio aos professores.	12 (15,38%)	24 (30,77%)	42 (53,85%)	3.45
8. Com a reforma educativa a articulação entre a escola e o meio passou a ser uma realidade.	25 (32,05%)	22 (28,21%)	31 (39,74%)	3.0

(1) Questionados sobre o facto de os níveis de **sucesso escolar** dos estudantes terem melhorado com a reforma educativa, 45 professores (57.69%) consideram que a reforma não trouxe melhorias a esse nível, 18 (23.08%) não concordam nem discordam e 15 docentes (19.23%) afirmam que houve algumas melhorias. Constata-se que a maioria dos inquiridos considera que a reforma não provocou melhorias significativas no sucesso dos estudantes ($\bar{x} = 2.36$), embora exista um consenso baixo entre os respondentes.

(2) Esta falta de consenso é ainda mais visível quando os professores são interpelados para se pronunciarem sobre a melhoria dos **recursos nas escolas** como consequência da reforma educativa, uma vez que 25 docentes (32.05%) consideram que os recursos não melhoraram, 30 (38.46%) não se pronunciam acerca disso e 23 (29.49%) consideram que sim, que houve melhoria dos recursos nas escolas. A média aritmética das respostas obtidas ($\bar{x} = 2.86$) confirma essa falta de consenso entre os professores, uma vez que permite concluir que os juízos formulados se encontram numa zona de indefinição avaliativa.

Trata-se de uma situação preocupante, embora não seja de todo estranha, sobretudo se tivermos em conta as vicissitudes que o País viveu durante a Guerra Civil que o assolou e que tornou necessário repor instalações escolares e apetrechá-las com os devidos recursos para que a escolarização em Angola pudesse ser idealizada como uma realidade e um bem público.

Um outro aspeto que nos parece relevante, ainda no âmbito das mudanças geradas pela reforma educativa levada a cabo em Angola, diz respeito às mudanças das metodologias de trabalho e das formas de avaliação por parte dos professores.

(3) Assim, questionados sobre a necessidade que tiveram de mudar a forma como planificam e desenvolvem as atividades letivas, uma maioria destacada – 50 respondentes (64,10%) – assegura que sim, discordando dessa posição 17 inquiridos, o que totaliza 21,79%. Os restantes 14,10% (11 professores) não se pronunciam sobre o assunto.

(4) Uma situação idêntica verifica-se em relação aos procedimentos de avaliação, já que 45 docentes (57,69%) sentiu necessidade de alterar a forma como avalia os alunos, de modo a poder responder aos imperativos de mudança carreados pela reforma. Dos restantes, 21 (26,92%) afirma que não sentiu essa necessidade e 12 (15,38%) não se pronuncia sobre essa mudança. Refira-se que o valor da média aritmética ($\bar{x} = 3.5$) confirma o que acabámos de referir, uma vez que nos permite reafirmar as mudanças a que os professores se viram obrigados por via da reforma educativa (e curricular) desencadeada no País.

(5) Um outro aspeto relacionado com a reforma educativa tem a ver com a participação dos pais na vida das escolas. Um aspeto importante, uma vez que quando a criança, ou o jovem, percebe que os pais se interessam pela sua vida na escola sente-se mais valorizada e mais motivada. Por norma, esse apoio é fundamental para a melhoria da aprendizagem e, consequentemente, para a melhoria do sucesso escolar dos alunos.

Os aspetos referidos contribuíram para que, no nosso caso, se tornasse pertinente averiguar se com a reforma educativa os pais passaram a ter uma maior participação na vida da escola.

Os resultados obtidos permitiram verificar que as opiniões se dividem, já que a média aritmética ($\bar{x} = 3.29$) remete as opiniões dos inquiridos para uma zona de indefinição avaliativa. Assim, dos 78 inquiridos, 20 (25.64%) consideram que a reforma educativa não melhorou, em nada, a participação dos pais na escola, 21 (26.92%) não se pronunciam sobre o assunto, existindo apenas uma maioria relativa – 37 (47.44%) – que considera a reforma educativa como catalisadora da participação dos pais na escola.

(6) Um outro aspeto relevante, que importava clarificar no âmbito da reforma, prendia-se com o facto de a mesma não ter desencadeado grandes mudanças, sobretudo ao nível do sucesso dos estudantes. Assim, confrontados com o facto de a reforma educativa não ter produzido melhoria nos níveis de insucesso dos alunos, a maioria dos inquiridos (40 – 51,28%) considera que não, discordando dessa opinião apenas 19,23% (15 professores. Os restantes (23 – 29,49%) não concorda nem discorda.

Ainda a propósito das opiniões dos professores acerca das mudanças desencadeadas pela reforma educativa em Angola, importa salientar mais dois aspetos.

(7) Em primeiro lugar, saber se os docentes consideram que com a reforma a direção da sua escola passou a prestar mais apoio aos professores. Quando inquiridos a esse respeito, a maioria dos docentes que participaram no estudo – 42 docentes, o que equivale a 53,85% – consideram que a direção da escola lhes passou a prestar mais apoio. Dos restantes, 12 (15.38%) discordam e 24 (30.77%) não emitem opinião a esse respeito. Tendo em conta o valor da média aritmética para esta questão ($\bar{x} = 3.45$), verificamos que esta opinião se encontra fora da zona de indefinição avaliativa, o que permite concluir tartar-se de um juízo perfilhado de forma assumida pela maioria dos docentes.

(8) Em segundo lugar, verificar se os professores consideram que, com a reforma educativa, se aprofundou a relação entre a escola e o meio. Convém lembrar que a existência de uma relação consolidada entre a escola e o contexto onde a mesma se enquadra é fundamental, uma vez que essa relação é fundamental quer para a escola identificar, com mais facilidade, o que a sociedade espera dela, quer para reforçar o seu protagonismo e melhorar a qualidade do ensino, quer, ainda, para aprofundar o nível ético e cultural dos estudantes que a frequentam.

Assim, questionados acerca da articulação da escola com o meio como consequência da reforma educativa em Angola, as opiniões dos professores dividem-se: 31 professores (39.74%) consideram que essa relação passou a ser uma realidade, 25 (32.05%) têm opinião contrária, alegando que a escola continua mais direcionada para o seu interior do que para as relações que poderia estabelecer com o meio envolvente, com os benefícios que daí resultariam para os estudantes, e 22 docentes (28.21%) preferem não se referir à articulação da escola com o meio.

1.2. Relação entre a reforma educativa e a autonomia dos professores

Nem sempre as políticas educativas e as reformas que originam se centram nos professores “como factor chave da aprendizagem, ou como atores fundamentais da mudança educativa” (Bornal, 2012). Quando isso acontece, as mudanças e as melhorias ficam aquém do desejável. Por isso, também no nosso caso se considerou importante averiguar se os professores consideram que a reforma lhes concedeu mais autonomia ou, pelo menos, mais oportunidades de tomar decisões e a que níveis. Os resultados obtidos através deste conjunto de questões encontram-se inseridos na Tabela 8.

Tabela 8 – Relação entre reforma educativa e autonomia dos professores

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
1. A Reforma Educativa em Angola concedeu mais poderes de decisão às escolas.	13 (16.67%)	11 (14.10%)	54 (69.23%)	3.65
2. Atualmente, os professores podem tomar decisões sobre os conteúdos que lecionam nas escolas.	20 (25.64%)	14 (17.95%)	44 (56.41%)	3.35
3. É o Ministério da Educação que deve decidir quais as disciplinas que os alunos devem frequentar em cada ano de escolaridade.				
4. É o Ministério da Educação que deve continuar a elaborar os programas que se lecionam na escola.	21 (26.92%)	12 (15.38%)	45 (57.69%)	3.5
5. A minha escola tem capacidade para criar programas que enriquecem o que os alunos aprendem na aula.	15 (19.23%)	25 (32.05%)	38 (48.72%)	3.35
6. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter possibilidade de organizar atividades extracurriculares (de enriquecimento) para os alunos.	16 (20.51%)	20 (25.64%)	42 (53.85%)	3.47
7. A existência de exames é importante porque obriga os professores a cumprirmos o programa	16 (20.51%)	22 (28.21%)	40 (51.28%)	3.28
8. As orientações e os objetivos definidos pelo Ministro da Educação são fundamentais para o cumprimento dos programas.	11 (14.10%)	25 (32.05%)	42 (53.85%)	3.47

(1) Assim, quando lhes foi solicitado que se pronunciassem sobre os **poderes de decisão** concedidos pela reforma às escolas, 54 docentes (69.23%) afirma que como consequência da

recente reforma educativa as escolas hoje têm mais poderes de decisão, 13 (16.67%) assumem uma posição contrária, já que consideram que a reforma em nada alterou os poderes de decisão das escolas, e 11 docentes (14.10%) preferem não se pronunciar sobre o assunto.

Na sequência da questão anterior, procurámos ouvir os professores sobre a possibilidade que têm, atualmente, para tomar decisões acerca dos conteúdos que lecionam na escola.

(2) Como podemos constatar pela análise do Gráfico anterior, 20 respondentes (25.64%) afirmam que não tomam qualquer decisão sobre os conteúdos que lecionam, 14 (17.95%) não se pronunciam e 44 (56.41%) afirmam que tomam decisões importantes acerca dos conteúdos que lecionam na saulas. Os dados referidos não nos permitem tirar uma conclusão acerca da posição dos professores, uma vez que a média encontrada ($\bar{x} = 3.35$) demonstra que o juízo formulado pelos professores se encontra numa zona de indefinição avaliativa, bem como o valor do consenso que demonstra ser muito baixo entre os docentes que participaram no estudo.

As questões seguintes reportam-se aos poderes de decisão do Ministério da Educação, quer relativamente às disciplinas que integram a matriz curricular de cada ano de escolaridade, bem como os programas que devem ser lecionados na escola.

(3) Assim, em resposta à possibilidade de ser o Ministério da Educação a decidir que disciplinas devem ser lecionadas em cada ano de escolaridade, 50 docentes (64,10%) consideram que sim, 17 (21,79%) consideram que não, isto é, que essa possibilidade deve ser da competência da escola, e 11 (14,10%) não se pronunciam sobre o assunto. Se tivermos em conta a média aritmética das respostas ($\bar{x} = 3.63$), constatamos que esta posição merece uma concordância positiva dos respondentes, relativamente a essa competência do Ministério da Educação.

(4) Idêntica posição é assumida quando os docentes são confrontados com a possibilidade de o Ministério da Educação continuar a elaborar os programas que se lecionam na escola. A análise dos resultados permite constatar que 57,69% (45 professores) considera que deve ser o Ministério a elaborar os programas, 26,92% (21 docentes) discorda e 15,38% (12 docentes) nem concorda nem discorda, remetendo-se para uma posição de não emitir parecer sobre o assunto. Se analisarmos os valores da média aritmética das respostas ($\bar{x} = 3.5$), verificamos que o juízo emitido revela uma clara posição de concordância entre os professores que participaram no estudo.

Em suma, os professores consideram que existe um conjunto de decisões que devem continuar na mão do Ministério da Educação, uma vez que reconhecem ser a forma mais

equilibrada de fazer com que todas as escolas “obedeçam” aos mesmo princípios e a idênticas determinações.

(5) Não deixa de ser curioso que, logo de seguida, ao serem confrontados com a possibilidade de a sua escola ter capacidade de elaborar programas que enriqueçam o que os alunos aprendem nas aulas, as opiniões se dividam e os professores não assumam uma posição taxativa sobre o assunto. O que se constata é que os resultados obtidos são inconclusivos ($\bar{x} = 3.35$), isto é, demonstram que as opiniões dos inquiridos se situam numa zona de indefinição avaliativa, o que resulta da dispersão das respostas emitidas: 15 respondentes (19,23%) consideram que as escolas não têm capacidade de elaborar programas para enriquecerem as aprendizagens dos estudantes, 25 (32,05%) não emite opinião sobre esse assunto e apenas 38 inquiridos (48,72%) reconhecem essa capacidade às suas escolas. Convém lembrar que não nos surpreende que o valor do desvio-padrão (1,19) demonstre que existe uma falta de consenso significativa entre os respondentes.

(6) Porém, as respostas dos inquiridos voltam a alterar-se quando se pede para opinarem sobre a possibilidade de as escolas organizarem atividades extracurriculares (de enriquecimento) para os alunos. A análise dos resultados permite verificar que a maioria dos professores (42 docentes, o que equivale a 53,85%) considera que, com a reforma educativa, a sua escola passou a ter possibilidade de organizar atividades extracurriculares para os estudantes, opinião de que discordam 16 docentes (20,51%). Existem ainda 20 (25,64%) que não emitem opinião acerca desse assunto.

Existem, ainda, dois aspetos que remetem para o Ministério da Educação um conjunto de decisões que interferem e condicionam a vida nas escolas e, conseqüentemente, a vida dos professores e das escolas. Referimo-nos, nomeadamente, aos exames nacionais e às orientações e aos objetivos emanados pela tutela para cumprimento dos programas.

(7) Relativamente aos exames nacionais, as opiniões dividem-se ($\bar{x} = 3.28$), embora uma maioria relativa – 40 (51,28%) – considere que a existência de exames é importante porque obriga os professores a cumprirem o programa. Opinião contrária é emitida por 16 docentes que não reportam importância aos exames para o cumprimento dos programas, existindo ainda 22 (28,21%) que não se pronunciam acerca dessa ideia.

(8) No que diz respeito às orientações e objetivos definidos pelo Ministério da Educação, a maioria dos professores (42, 53,85%) considera que são fundamentais para o cumprimento dos

programas, posição de que discordam 14,10% de docentes (num total de 11). Os restantes 25 inquiridos (32,05%) não concordam nem discordam dessa fundamentalidade. Mesmo assim, os valores da média aritmética ($\bar{x} = 3.28$) demonstra que as opiniões emitidas se dividem traduzem uma opinião concordante dos inquiridos a este respeito.

1.3. Relações entre a reforma educativa e a mudança das práticas

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que, embora as reformas possam desencadear mudanças mais ou menos significativas ao nível das escolas, nomeadamente da organização e gestão escolar, os professores são os principais responsáveis pelas mudanças que ocorrem em termos curriculares e que, para além de outras dimensões, interferem com o que se passa no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem.

Para averiguar a relação entre a Reforma Educativa e a mudança das práticas curriculares colocámos 6 questões aos professores. Os resultados obtidos inserem-se na Tabela 9.

Tabela 9 – Relação entre reforma educativa e mudança das práticas

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
1. Na minha escola os professores continuam a trabalhar de forma individual.	15 (19.23%)	10 (12.82%)	53 (67.95%)	3.64
2. Com a reforma educativa os professores passaram a realizar actividades conjuntas.	10 (12.82%)	28 (35.90%)	40 (51.28%)	3.45
3. O manual escolar continua a ser o principal instrumento de trabalho dos alunos.	17 (21.79%)	11 (14.10%)	50 (64.10%)	3.63
4. A planificação dos processos de ensino-aprendizagem em função das características e necessidades dos alunos é fundamental para o seu sucesso.	29 (37.18%)	14 (17.95%)	35 (44.87%)	3.06
5. As planificações que desenvolvo com os meus colegas são essenciais para a coordenação dos programas ao longo do ano.	14 (17.95%)	23 (29.49%)	41 (52.56)	3.44
6. A forma como os professores organizam as atividades letivas nas escolas do ensino primário facilita a aprendizagem dos alunos.	12 (15.38%)	27 (34.62%)	39 (50.00%)	3.44

(1) Uma dessas mudanças, possivelmente das mais emblemáticas, tem a ver com o impacto das reformas educativas e curriculares na forma como os professores se organizam e trabalham. Inquiridos acerca dessas eventuais mudanças, uma maioria significativa de docentes – 53 (67,95%) – afirma que em termos de trabalho colaborativo a reforma em curso não surtiu grande efeito, uma vez que continuam a trabalhar de forma individual. Dos restantes, 15 docentes (19,23%) discordam e 10 (12,82%) não se pronunciam sobre o assunto.

Não deixa de ser curioso que os mesmos docentes, quando interpelados no sentido de pronunciarem acerca da realização de atividades conjuntas como consequência da reforma, as opiniões emitidas se inscrevem numa posição contrária à que tinham emitido acerca do trabalho de forma individualizada, ou seja, os resultados invertem-se.

(2) Assim, confrontados com a possibilidade de, como consequência da reforma educativa, os professores da escola terem passado a realizar atividades conjuntas, a maioria dos respondentes (51,28%) afiança que sim, posição de que discordam 12,82%. Os restantes 35,90% não emite opinião sobre essa eventual mudança. Importa, ainda, lembrar que a média das respostas ($\bar{x} = 3.45$) nos permite constatar que se trata de um juízo claramente adequado.

(3) Uma outra questão relacionada com a mudança das práticas curriculares, tem a ver com os recursos didáticos utilizados no trabalho diário. Assim, quando instados a emitirem opinião sobre o manual escolar como instrumento de trabalho dos alunos, a maioria dos docentes que participaram no estudo – 64,10% (50 professores) – afirma que o manual continua a ser o principal recurso utilizado pelo alunos, o que nos permite afirmar que se trata de um “ensino manualizado”, quando os estudantes deveriam já recorrer a outras fontes informativas. Trata-se de um juízo avaliativo adequado, uma vez que a média aritmética das respostas se situa fora da zona da indefinição estatística. Os restantes inquiridos posicionam-se de forma distinta: 21,79% (17 docentes) não considera que o manual seja o principal instrumento de trabalho dos alunos e 14,10% (11 docentes) não se posiciona em nenhuma das possibilidades descritas.

(4) Um outro aspeto importante, já que dele depende em grande parte a filosofia de ensino adotada, é a de saber o que pensam os professores sobre a necessidade de planificarem os processos de ensino-aprendizagem. Assim, instados a pronunciarem-se sobre a possibilidade da planificação dos processos de ensino-aprendizagem em função das características e necessidades dos alunos ser fundamental para o seu sucesso, as opiniões dividem-se – 37,18% considera que não é fundamental, 17,95% não se pronuncia e 44,87% defende que ela é essencial –, o que não nos permite retirar uma conclusão taxativa sobre o assunto, já que a média aritmética das respostas ($\bar{x} = 3.45$) remete os docentes para uma posição de indefinição avaliativa.

(5) Ainda no domínio da planificação, foi importante ouvir os professores sobre a sua importância ao nível da coordenação dos programas ao longo do ano. Ouvidos sobre essa relação, a maioria dos docentes (52,56%) considera que as planificações são fundamentais para coordenarem o desenvolvimento dos programas com os colegas, posição de que discordam

17,95% dos restantes docentes. Existe, ainda, uma percentagem significativa (29,49%) que não se pronuncia sobre essa relação.

(6) Por fim, ainda no âmbito da influência da reforma ao nível das mudanças das práticas, procurámos averiguar se os professores consideram que a forma como organizam as atividades letivas interfere com a aprendizagem. Interpelados para se pronunciarem sobre essa eventual relação, metade dos professores inquiridos (50,00%) consideram que a forma como planificam e organizam as atividades letivas facilitam a aprendizagem dos alunos. No entanto, 15,38% assume posição contrária, considerando que essa influência é meramente fictícia, e 34,62% não emite opinião a esse respeito.

1.4. Decisões docentes na organização do ensino e da aprendizagem

Um dos propósitos de qualquer reforma educativa e curricular é conseguir a adesão dos professores e a sua motivação para se empenharem nas mudanças preconizadas de modo a melhorar o sistema. Para que isso aconteça, é necessário criar condições para que os professores se apropriem dos intentos da reforma e para que possam tomar decisões consonantes com as mudanças perpetradas. No fundo, criar condições para que os professores se assumam como decisores curriculares e desenvolvam a sua autonomia.

Foi com base nestes aspetos que se organizou o conjunto de 4 questões que integram esta dimensão de análise, cujos resultados se inseriram na Tabela 10.

Tabela 10 – Decisões docentes na organização do ensino e da aprendizagem

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
1. Com a reforma dos currículos, os professores passaram a ter possibilidade de recorrer a temas que sejam importantes para as aprendizagens dos alunos.	13 (16.67%)	12 (15.38%)	53 (67.95%)	3.64
2. É o coordenador pedagógico que define os critérios que devem regular a avaliação dos alunos	13 (16.67%)	17 (21.79%)	48 (61.54%)	3.55
3. Na minha escola, os professores de cada nível fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas.	17 (21.79%)	11 (14.10%)	50 (64.10%)	3.63
4. O manual escolar continua a ser a principal fonte a que recorro para planificar as atividades dos alunos	32 (41.03%)	11 (14.10%)	35 (44.87%)	2.91

(1) Assim, interpelados no sentido de referirem se com a atual reforma os professores na sua escola passaram a ter possibilidade de recorrer a temas que considerem importantes para as aprendizagens dos alunos, a maioria dos inquiridos (53 – 67,95%) considera que sim, posição de que discordam apenas 13 docentes (16,67%). Os restantes inquiridos (12 – 15,38%) não se

pronuncia sobre o assunto. Uma posição com validade estatística, dado o valor da média aritmética ($\bar{x} = 3.64$) das respostas a esta questão.

(2) Um outro tipo de decisões reporta-se à definição dos critérios que devem regular a avaliação dos alunos. Confrontados com essa possibilidade, a maioria dos professores inquiridos (48 – 61,54%) considera que deve ser o Coordenador Pedagógico a definir esse critérios, posição de que discordam apenas 16,67% (13 docentes). Os restantes 21,79% não se pronunciam por esse assunto. Trata-se de um aspeto preocupante, uma vez que desta forma os professores deixam na mão do seu coordenador competências que lhe deviam assumir, uma vez que são os professores que organizam as atividades de aprendizagem devendo, por isso, definir os instrumentos e critérios que devem avaliá-las.

(3) Um outro aspeto que considerámos pertinente prende-se sobre a possibilidade de os professores de cada nível de ensino fazerem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas suas aulas. Questionados sobre essa partilha, a maioria dos docentes que participaram no estudo (64,10% - 50 docentes) afirmam que coordenam com os seus colegas a escolha das metodologias que devem utilizar nas aulas, posição de que discorda uma minoria (11,54% - 9 docentes), existindo ainda cerca de 14,10% (11 docentes) que não afirmam se partilham ou não com os colegas. A média aritmética das respostas ($\bar{x} = 3.63$) permite-nos afirmar que se trata de uma posição com validade estatística.

(4) No domínio da planificação das atividades letivas, muitos docentes continuam a fazer do manual escolar a sua principal fonte de informação. Quando confrontamos os docentes que participaram no estudo acerca do protagonismo que o manual escolar assume na preparação das atividades letivas, incluindo nesta preparação as tarefas que os estudantes devem realizar nas aulas, as opiniões dividem-se: 32 (41,03%) discordam, 35 (44,87%) concordam e 11 (14,10%) não concordam nem discordam. Se atentarmos ao valor da média, verificamos que as opiniões dos inquiridos se encontram numa zona de indefinição avaliativa ($\bar{x} = 2.91$), o que lhe retira valor estatísticos.

2. Constrangimentos existentes nas escolas

Um segundo bloco de questões procurou identificar as principais dificuldades com que os professores se deparam ao nível do desenvolvimento do currículo na sala de aulas, independentemente das mudanças positivas que a reforma possa ter desencadeado.

Os resultados obtidos através das 15 questões que formulámos encontram-se inseridos nas Tabelas 11 e 12, que a seguir se apresentam.

Tabela 11 – Dificuldades no desenvolvimento do currículo

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
1. Um dos maiores problemas da reforma educativa é a deficiente formação de alguns professores.	29 (37.18%)	17 (21.79%)	32 (41.03%)	3.04
2. O regime de transição automático nas classes de iniciação (1 ^a , 3 ^a , 5 ^a) permite que os alunos terminem o Ensino Primário sem terem conhecimentos suficientes para frequentarem o nível académico seguinte.	17 (21.79%)	11 (14.10%)	50 (64.10%)	3.63
3. O uso excessivo do manual escolar pelo professor é um dos fatores que impede a mudança do ensino e da aprendizagem na escola.	21 (26.92%)	12 (15.38%)	45 (57.69%)	3.5
4. O elevado número de alunos por turma é um dos fatores que mais contribui para o seu insucesso.	7 (8.97%)	22 (28.21%)	49 (62.82%)	3.69
5. O número de alunos por turma não permite um ensino mais individualizado por parte do professor.	8 (10.26%)	26 (33.33%)	44 (56.41%)	3.59
6. Os professores recrutados no âmbito da reforma educativa pouco (ou nada) contribuem para melhorar os processos de ensino-aprendizagem.	13 (16.67%)	23 (29.49%)	42 (53.85%)	3.54
7. A reforma educativa não contribuiu para que os professores passassem a trabalhar em colaboração com os colegas	21 (26.92%)	21 (26.92%)	36 (46.15%)	3.13

(1) Assim, procurámos averiguar se os professores consideram que um dos maiores entraves às mudanças que a reforma devia proporcionar se prende com a sua deficiente formação. As respostas dos docentes inquiridos permitem constatar que as posições dos professores se dividem: 29 professores (37.18%) consideram que não, 17 professores (21.79%) não se pronunciam e 32 professores (41.03%) consideram que esse é um dos maiores entraves. As respostas não permitem concluir qual a posição prevalecente dos docentes, uma vez que existe uma indefinição estatística.

(2) Um outro aspeto que, na opinião de alguns, tem dificultado a melhoria da qualidade do sistema educativo em Angola prende-se com o regime de transição automática nas classes de iniciação – 1^a, 3^a e 5^a classes –, uma vez que permite para que os alunos terminem o Ensino Primário sem terem conhecimentos suficientes para frequentar o nível académico seguinte. Questionados sobre essa possibilidade, a maioria dos docentes inquiridos (64,10% – 50 docentes) considera que esse é um entrave muito significativo para a mudança do ensino no País, posição de que discordam 21,79% dos inquiridos (17 docentes). A média aritmética das respostas ($\bar{x} = 3.63$) permite-nos concluir que se trata de um juízo claramente adequado por parte dos docentes.

(3) Segundo alguns estudiosos, um outro fator que impede a mudança do ensino e da aprendizagem na escola tem a ver com a utilização excessiva do manual escolar pelo professor. Constatamos que a maioria dos professores (45 – 57,69%) considera que essa utilização excessiva constitui uma dificuldade concreta, posição de que discordam 26,92% (21 docentes) . Um número um pouco menor 12 (15.38%) não discordam nem concordam. No entanto, a média aritmética das respostas coloca-as numa zona de indefinição estatística.

(4) Existem ainda outros fatores que não podemos deixar de referir por dificultarem as mudanças previstas. Trata-se do número de alunos por turma. Assim, quando instados a pronunciarem-se sobre o elevado número de alunos por turma, a maioria (49 – 62,82%) considera ser um fator que mais contribui para o seu insucesso, posição de que discordam apenas 8,97% dos respondentes (7 docentes). Cerca de um terço (28.21% - 22 docentes) opta por não emitir opinião sobre o assunto. A média encontrada ($\bar{x} = 3.69$) permite concluir que se trata de um juízo adequado por parte dos docentes.

(5) Um outro aspeto relacionado com o anterior diz respeito à relação entre o número de alunos por turma e a opção por um ensino individualizado. Relativamente a essa opção, 44 docentes (56,41%) considera que o elevado número de alunos por turma é um claro entrave à possibilidade de o professor poder desenvolver um ensino mais individualizado, posição discordam apenas 8 docentes (10,26%). Salienta-se o número elevado de indecisos (26 docentes – 33,33%), isto é, que optam por não se posicionar relativamente a esse assunto. A média das respostas ($\bar{x} = 3.59$) permite considerar o juízo dos professores perfeitamente adequado.

(6) Um outro entrave às mudanças previstas com a reforma prende-se com os professores recrutados nesse âmbito, já que 42 inquiridos (53.85%) consideram que os professores recrutados para fazer face à reforma educativa pouco (ou nada) contribuíram para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Apenas 13 docentes (16.67%) discordam.

(7) Na opinião de 46,15% dos professores (36) este aspecto prende-se com o facto de a reforma educativa não ter contribuído para que os professores passassem a trabalhar em colaboração com os colegas. Porém, cerca de um terço (21 docentes – 26.92%) discorda da posição dos anteriores, uma vez que considera que a reforma os estimulou a trabalhar em conjunto com os colegas.

Um segundo conjunto de questões, que incidem numa série de aspetos que geram alguns constrangimentos para os professores e as escolas, dizem respeito aos programas escolares, à

indisciplina na sala de aulas, à avaliação e aos conteúdos e, ainda, à formação dos professores. Os resultados deste segundo conjunto de questões encontram-se inseridos na Tabela 12.

Tabela 12 – Constrangimentos que dificultam as mudanças

Questões	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Média
8. A extensão dos programas de ensino dificulta o recurso a diferentes metodologias de ensino	29 (37.18%)	12 (15.38%)	37 (47.44%)	3.01
9. A extensão dos programas não permite que os professores atendam às dificuldades dos alunos	18 (23.08%)	20 (25.64%)	40 (51.28%)	3.32
10. Os conteúdos dos novos programas estão adaptados às capacidades de aprendizagem dos alunos	11 (14.10%)	28 (35.90%)	39 (50.00%)	3.53
11. A indisciplina na sala de aulas é um dos aspetos que mais contribui para o insucesso dos alunos	18 (23.08%)	28 (35.90%)	32 (41.03%)	3.12
12. O sistema de avaliação implementado no âmbito da reforma não permite a formação de alunos com melhor qualidade	13 (16.67%)	33 (42.31%)	32 (41.03%)	3.38
13. As cargas horárias das disciplinas que lecciono são adequadas para as aprendizagens dos alunos	18 (23.08%)	20 (25.64%)	40 (51.28%)	3.31
14. O número de ações de formação, para capacitar os professores, tem sido insuficiente	15 (19.23%)	23 (29.49%)	40 (51.28%)	3.38
15. A escola onde trabalho promove oportunidades de formação pedagógica	32 (41.03%)	11 (14.10%)	35 (44.87%)	2.91
16. Os conhecimentos que adquiri na minha formação, como professor, são suficientes para o trabalho que tenho de desenvolver com os alunos	16 (20.51%)	19 (24.36%)	43 (55.13%)	3.37

(8) Outro factor que interfere na organização e desenvolvimento do currículo nas escolas são os programas de ensino. A esse respeito, as opiniões dos professores dividem-se, já que 37 docentes (47,44%) garantem que a extensão dos programas de ensino dificulta o recurso a diferentes metodologias de ensino, posição de que discordam 29 docentes (37,18%), para quem essa extensão não interfere nesse recurso metodológico. Esta dispersão de respostas, a que não são alheios os 12 docentes (15,38%) que não assumem qualquer posição relativamente a essa interferência, justifica que a média das respostas emitidas ($\bar{x} = 3.01$) se insira num intervalo de indefinição estatística.

(9) Tal extensão programática tem ainda reflexos a outros níveis, uma vez que a maioria dos docentes (40 – 51,28%) considera que os impede de atender às dificuldades dos alunos e de os ajudar a superá-las. Um número ainda significativo de docentes (18 – 23,08%) discorda desta posição, já que não se revê nessa ligação, ou não se pronuncia sobre esse assunto (20 – 25,64%). Tal como na questão anterior, a dispersão de respostas contribuiu para que a sua média aritmética ($\bar{x} = 3.32$) se inserisse num intervalo de indefinição estatística.

(10) Relacionada com as duas questões anteriores, existe ainda uma terceira questão de âmbito programático: os conteúdos que integram os programas de ensino. Relativamente a esse aspecto, metade dos inquiridos (39 – 50,0%) considera que os novos programas estão adaptados às capacidades de aprendizagem dos alunos, o que será um factor facilitador da mesma, posição de que discordam apenas 11 docentes (14,10%). O número dos que se acomodam na indefinição é ainda muito significativo – 28 docentes (35,90%).

Existem, ainda, mais três aspetos cuja presença, ou ausência, interfere com as aprendizagens dos alunos: a indisciplina, a avaliação e as cargas horárias.

(11) No 1º caso, a maioria dos estudiosos reconhece que a indisciplina é um dos aspectos que mais contribui para o insucesso dos alunos. Quando confrontados com essa constatação, as opiniões dos professores inquiridos dispersam-se: 41,03% (32 docentes) concorda, assumindo que a indisciplina é um fator perturbador da aprendizagem dos alunos, por isso gerador de insucesso, 23,08% (18 docentes) discorda da posição dos colegas e 35,90% (28 docentes) não se pronuncia sobre o assunto. Convém lembrar que o valor da média aritmética das respostas dos docentes ($\bar{x} = 3.12$) demonstra que as opiniões se dividem, já que se encontra dentro do intervalo de indefinição estatística.

(12) No caso da avaliação, os professores, não deixando de reconhecer que se trata de um elemento fundamental na aprendizagem dos alunos, reconhecem que o seu contributo tem estado aquém do que seria desejável, já que cerca de metade dos inquiridos (41,03% - 32 docentes) reconhece que o sistema de avaliação implementado no âmbito da reforma não permite melhorar a qualidade da formação dos alunos, posição de que discordam cerca de 16,67% (13 docentes). Mas, mais preocupante, ainda, é o facto de 42,31% dos inquiridos (33 docentes) não se manifestar acerca de uma questão fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Será que não têm noção da importância da avaliação?

(13) No 3º caso, referimo-nos às cargas horárias das disciplinas que integram a matriz curricular de cada ano de escolaridade serem suficientes para compatibilizar a extensão dos programas com as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos estudantes. A respeito dessas cargas horárias, mais de metade dos respondentes (51,28% - 40 docentes) considera que as cargas horárias das disciplinas que leciona são adequadas para as aprendizagens dos alunos, tendo cerca de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos (23,08% - 18 docentes) assumido posição contrária, isto é,

reconhecendo que as cargas horárias são insuficientes. Os restantes 25,64% (20 docentes) não se pronuncia sobre o assunto.

Por último, um aspeto que consideramos muito pertinente, quer pela sua relação com a aprendizagem dos estudantes, quer por se tratar de um assunto transversal a todo o sistema: a formação dos professores.

(14) Assim, tendo solicitado aos professores para se pronunciarem sobre o número de ações de formação frequentadas no âmbito da reforma, mais de metade dos inquiridos (51,28% - 40 docentes) afiança que o número de ações que frequentou é suficiente para poder desempenhar, com qualidade, as tarefas que lhes estão consignadas. Apenas 19,23% (15 docentes) afirma que esse número foi manifestamente insuficiente, existindo ainda cerca de 1/3 dos docentes que prefere não emitir opinião a esse respeito. Realce-se que a média aritmética das respostas emitidas ($\bar{x} = 3.38$) se situa no intervalo de indefinição estatística, o que demonstra não existir entendimento dos professores a este respeito.

(15) Posteriormente, pedimos aos professores que participaram no estudo para indicarem se a escola onde trabalham lhes propicia oportunidades de formação pedagógica. Tal como na questão anterior, os resultados obtidos permitem verificar que as opiniões se dividem, essencialmente, pelos que afirmam que sim (44,87% - 35 docentes) e pelos que assumem que a sua escola não lhes tem propiciado essa oportunidade (41,03% - 32 docentes). Também neste domínio os resultados conduzem a uma indefinição estatística, o que motra não existir uma posição consensual entre os professores relativamente à formação propiciadas pelas escolas onde trabalham.

(16) A terceira questão relacionada com a formação dos professores incidia sobre a sua opinião acerca da formação frequentada ser suficiente para o trabalho que desenvolvem. Também neste domínio as opiniões oscilam entre uma maioria (55,13% - 43 docentes), que abarca cerca de metade dos docentes, que reconhece que os conhecimentos adquiridos na formação são suficientes para o trabalho que têm de desenvolver com os alunos, e um conjunto de professores que discordam dessa suficiência (20,51% - 16 docentes) ou que não se pronunciam sobre o assunto (24,36% - 19 docentes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Após a leitura e apresentação dos resultados obtidos através da aplicação do questionário, importa, em jeito de balanço final, tecer algumas considerações. Não se trata de conclusões, uma vez que estas considerações são apenas um ponto de paragem num projeto de investigação para fazer um balanço das mudanças que a reforma educativa em Angola gerou, para, a partir daí, se poderem engendrar novos projetos de investigação, com o intuito de recolher elementos que possam ser utilizados para melhorar a educação no país. A esses possíveis projetos referimo-nos na parte final desta secção de análise.

Para a síntese final que decidimos fazer, e à semelhança do que fizemos na apresentação dos resultados, importa lembrar que o nosso estudo se estruturou em torno de duas dimensões de análise principais – (1) Impacto da Reforma Educativa na Escola e (2) Constrangimentos existentes nas escolas do Ensino Primário –, que também aqui retomaremos.

Assim, quanto ao impacto da Reforma Educativa nas Escolas que integraram o contexto do estudo, dividimos a nossa análise em função de quatro aspetos que consideramos nucleares.

Em primeiro lugar, *as mudanças que os professores consideram ter resultado da reforma educativa e curricular em Angola*. A este respeito, importa salientar que a maioria dos professores inquiridos considera que a reforma não contribuiu nem para melhorar os níveis de sucesso escolar dos estudantes, nem os recursos disponíveis nas escolas, embora afirmem que passaram a ter mais apoio da direção da escola e que, como consequência da reforma, tiveram de mudar a forma como planificam e desenvolvem as atividades letivas, bem como a forma como avaliam os alunos. Impõe-se por isso perguntar: Que transformações será preciso realizar para que as mudanças realizadas se reflectam no aproveitamento escolar dos estudantes?

Em segundo lugar, *averiguar se os professores consideram que a reforma educativa criou condições para terem, e se dispõem de, mais autonomia*. Nesse domínio, a maioria dos docentes afiança que como consequência da reforma educativa as escolas têm hoje mais poderes de decisão, podendo mesmo programar atividades que enriqueçam o que os alunos aprendem nas aulas, e que os docentes podem tomar decisões acerca dos conteúdos que lecionam nas aulas ou organizar atividades extracurriculares para melhorar as aprendizagens e os saberes dos estudantes. Contudo, não deixa de ser curioso que ao mesmo tempo que sentem que possuem mais poderes de decisão, por isso mais autonomia, considerem que deve ser o Ministério da Educação a continuar a decidir que disciplinas devem ser lecionadas em cada ano de escolaridade,

bem como a elaborar os programas que se lecionam na escola. Uma posição estranha que denota a ambiguidade nas posições assumidas pelos professores. Ou seja, por um lado, consideram positivo que a reforma lhes tenha concedido mais poderes de decisão, mas dentro de “balizas” que o Ministério lhes coloca, já que são eles que continuam a decidir como se estruturam os planos curriculares para os vários níveis e anos de escolaridade e a determinar que programas aí devem ser lecionados. A estas posições devemos, ainda, acrescentar a opinião da maioria dos inquiridos sobre os exames, já que consideram ser fundamentais porque obrigam os professores a cumprirem o programa. No fundo, uma autonomia “virtual”, uma vez que os poderes de decisão mais significativos continuam na mão da tutela.

Em terceiro lugar, *compreender que mudanças a reforma carrou ao nível das práticas curriculares nas escolas*. Também neste domínio os resultados não permitem concluir, com clareza, que posição os professores assumem. Se, por um lado, a maioria dos docentes considera que em termos de trabalho colaborativo a reforma educativa não trouxe grandes contributos, o que se constata é que, por outro lado, essa mesma maioria assegura que, na sua escola, a reforma contribuiu para passarem a realizar mais atividades em conjunto com os colegas. O mesmo se passa relativamente aos recursos que utilizam nas aulas, afirmando de forma inequívoca que continua a ser o manual escolar, ao mesmo tempo que afiançam que a reforma os “compeliu” a planificar os processos de ensino-aprendizagem em função das características e necessidades dos alunos, aspeto com o qual concordam uma vez que isso é essencial para o seu sucesso.

Em quarto lugar, *identificar quais as principais decisões curriculares que os professores tomam para organizarem os processos de ensino-aprendizagem*. Assim, a maioria dos docentes garante que recorre a temas que considera importantes para a aprendizagem dos alunos, ainda que não estejam previstos no programa, embora no domínio da planificação das atividades letivas afirmem que continuam a fazer do manual escolar a sua principal fonte de informação. Esta fragilidade posicional é ainda mais visível quando a maioria dos docentes que participaram no estudo afirma que, embora coordene com os colegas a escolha das metodologias que devem utilizar nas aulas, deve ser o Coordenador Pedagógico a definir os critérios que regulam a avaliação dos alunos. São tomadas de posição preocupantes que nos permitem constatar que, para além da diversidade de posições dos docentes em assuntos nos quais deveriam assumir uma posição coerente e forte, estão a hipotecar competências e responsabilidades que em nada fortalecem a classe docente em Angola. Urge, por isso, alterar esta situação, o que em nosso entender só será possível se houver uma mudança significativa de mentalidades.

Relativamente à segunda dimensão de análise – *dificuldades e constrangimentos existentes nas escolas do Ensino Primário* – o estudo permitiu-nos identificar um conjunto de aspetos que importa salientar.

Desde logo um conjunto de situações que se prendem com a formação dos professores inquiridos. Assim, a maioria considera que um dos maiores entraves às mudanças que a reforma devia proporcionar se prende com a sua deficiente formação. Trata-se de uma consideração contestável se tivermos em linha de conta que a maioria dos docentes inquiridos afiança que o número de ações de formação que frequentou, bem como os conhecimentos que adquiriu nessas ações, são suficientes para poderem desempenhar, com qualidade, as tarefas que lhes estão consignadas.

O segundo conjunto de dificuldades que importa referir prende-se com o regime de transição automática nas classes de iniciação, uma vez que uma maioria muito significativa de professores considera que isso permite que muitos alunos transitem para níveis de escolaridade superior sem possuírem os conhecimentos e as competências que seriam desejáveis, e com número elevado de alunos por turma, já que se trata de um dos factores que mais contribui para o seu insucesso, sobretudo porque constitui um entrave à possibilidade de o professor desenvolver um ensino mais individualizado com os estudantes. Urge, por isso, alterar esta situação, de modo a que o ensino seja mais formativo e o professor possa atender caso com o cuidado que merece.

O terceiro conjunto de dificuldades relaciona-se com os programas escolares. Assim, as opiniões dos professores dividem-se quando se lhes pede para se pronunciarem sobre a extensão dos programas e os efeitos negativos que isso produz relativamente ao recurso a diferentes metodologias de ensino, mais capazes de envolver e facilitar a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a maioria dos inquiridos considera que os conteúdos propostos pelos novos programas estão adaptados às capacidades de aprendizagem dos alunos, opinião que se altera relativamente à sua extensão, uma vez que a maioria dos inquiridos considera que isso os impede de atender, como deviam, às dificuldades dos alunos para os ajudar a superá-las.

Por fim, três aspetos que são reconhecidos pela maioria dos inquiridos como geradores de constrangimentos nos processos de ensino-aprendizagem. Desde logo a utilização excessiva do manual escolar, o que desprofissionaliza os docentes e aprisiona os estudantes, limitando-os relativamente a outro tipo de pesquisas que poderiam ser estimuladas. Em segundo lugar, a indisciplina que existe em algumas classes, o que se revela um factor de desestabilização e uma

das principais causas de insucesso dos estudantes. Por último, o facto de o sistema de avaliação implementado no âmbito da reforma não permitir melhorar a qualidade da formação dos alunos.

Enfim, um conjunto de aspetos que implicam a adoção de medidas que gerem condições formativas que ajudem a superar a falta de formação adequada e permitam aos docentes apropriar-se de conhecimentos e saberes que os ajudem a superar as dificuldades que enumerámos. Além disso, é preciso minimizar a falta de recursos e de instrumentos de trabalho nas organizações escolares, essenciais para melhorar a motivação do professor como agente curricular no âmbito da reforma educativa.

Antes de terminar a apresentação deste trabalho, importa referir algumas dos principais **constrangimentos** com que nos deparámos na sua realização:

- (i) Desde logo, o facto de se tratar da primeira investigação que realizámos, o que torna todo o processo mais frágil devido à nossa falta de experiência, quer na construção dos instrumentos de recolha de dados, quer no seu tratamento e interpretação.
- (ii) A segunda dificuldade prende-se com o escasso acervo bibliográfico que tivemos à nossa disposição, uma vez que durante muito tempo Angola teve grande dificuldade para aceder a bibliografia de referência na área da educação. Esta será talvez uma das principais carências a suprir, uma vez que é necessário apetrechar as bibliotecas com materiais que permitam aos professores recorrerem a fontes de informação atualizadas quer em termos científicos, quer em termos pedagógico-didáticos.
- (iii) Por fim, a dificuldade de recolha de dados, uma vez que tivemos de nos deslocar a um número significativo de escolas, por várias vezes, o que dificultou a concretização do estudo e provocou um atraso a todos os títulos inaceitável.

Por fim, importa referir algumas **pistas de investigação futura**, sobretudo se contribuírem para melhorar o sistema educativo e ajudarem as crianças angolanas a terem uma formação mais cabal, necessária para um devir mais aprazível e mais feliz. Referimos, pelo menos, três possíveis projetos de investigação:

- (1) Um estudo sobre a estrutura do currículo em vigor no sistema educativo angolano, de modo a averiguar se o mesmo propicia o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, atitude, procedimentos e capacidades necessários para uma plena integração social;

- (2) O levantamento das principais carências formativas dos professores, de modo a poderem encarar de forma sustentada e sustentável as mudanças que é necessário imprimir ao nível da programação, planificação e concretização dos processos de ensino aprendizagem;
- (3) Uma pesquisa que produza subsídios para a escola poder oferecer mais meios e mais recursos aos professores e aos estudantes, de modo a conseguir um ensino mais apoiado e uma aprendizagem mais autónoma por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição). Braga: Psiquilibrios.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benedito, N. D. (2014). Reforma Educativa: um olhar sobre a melhoria da qualidade do ensino e da formação. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (Org.), *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: perspetivas e desafios* (pp. 13-43). Benguela: Ondjiri Editores.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dendaluce, I. (Ed.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- Diniz, A. C. (1973). Bacia do Cubango, seus recursos em terras para regadio. *Permanência*, (IV) 43, 6-9. In <http://memoria-africa.ua.pt/Catalog.aspx?q=AU%20diniz,%20a.%20castanheira> (consultado em 10 janeiro de 2016).
- Emídio, T., Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação / G.E.P.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, Vol. II. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*. Luanda: Conselho de Ministros, MED. In http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_estrategia_integrada_melhoria.pdf (acesso em 06.02.2018).
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- INE (2014). *Resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Luanda: Censo, Instituto Nacional de Estatística.
- INIDE (2009). *Implementação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: Ministério da Educação (MED).
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2006). *Ética na investigação*. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, 98-113.

- Marconi, M. & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Michingi, K. M. M. (2013). *As controvérsias da Reforma Educativa em Angola: uma análise crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, N. 23, 156-168.
- Morgado, J. C. & Quitambo, A. D. (Org.) (2014). *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Benguela: Ondjiri Editores.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Neto, M. B. (2005). *História e Educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Tese de Doutoramento*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Estratégias – V Parte. In José A. Pacheco (Org.) *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho, pp. 157-186.
- Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação, FaE/UFPe1, Pelotas*, 13, 7-18.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (92), 363-371.
- Piletti, C. (2010). *Didática Geral* (24ª Ed.). São Paulo: Editora Ática.
- PNUD (2002). *Angola - Os desafios pós-guerra*. Luanda: Nações Unidas.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L-V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular* (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teoria cultura e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tavares, M. A. (2015). *Professores, Currículo e Mudanças: Reforma Educativa em Angola*. Benguela: Ondjiri.

- Vidal, N. & Andrade, J. P. (2006). *O processo de transição para o multipartidarismo em Angola*. Coimbra: CES – Universidade de Coimbra.
- Vieira, L. (2007). *Angola: a dimensão ideológica da Educação*. Luanda: Editorial Nzila.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA
- Zassala, C. (2012). *Orientação Escolar e Profissional em Angola* (2ª Ed.). Luanda: Mayamba Editora.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Movilivro.
- Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Luanda: Mayamba Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Referências Legislativas

Lei N° 13/01, de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola 2001. Diário da República I Série.

Decreto-Lei n° 2/05, de 14 de janeiro – aprova o plano ou cronograma de estratégias de implementação do novo Sistema de Educação.

Lei N° 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases de Educação e Ensino. Diário da República I Série n. 170.

ANEXOS

Relação entre dimensões, objetivos e itens do questionário.

Dimensões	Objectivos	Itens
I. Impacto da Reforma Educativa na Escola	i. Identificar que mudanças os professores consideram ter resultado da recente reforma educativa e curricular em Angola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com a reforma educativa os níveis de sucesso dos alunos melhoraram. (1) 2. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter mais recursos. (6) 3. Com a reforma educativa tive necessidade de mudar a forma como planifico e desenvolvo as atividades letivas. (11) 4. Com a reforma educativa tive necessidade de alterar a forma como avalio os alunos. (16) 5. Com a reforma educativa os pais passaram a ter uma maior participação na vida da escola. 6. A reforma educativa não produziu qualquer melhoria nos níveis do insucesso escolar dos alunos. (6) 7. A reforma educativa permitiu que a direção da escola passasse a prestar mais apoio aos professores. (21) 8. Com a reforma educativa a articulação entre a escola e o meio passou a ser uma realidade. (26)
	ii. Averiguar se os professores sentem que a implementação da atual reforma lhes concedeu mais autonomia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A reforma do sistema educativo em Angola concedeu mais poderes de decisão às escolas. (2) 2. Atualmente, os professores podem tomar decisões sobre os conteúdos que lecionam na escola. (7) 3. É o Ministério da Educação que deve decidir quais as disciplinas que os alunos devem frequentar em cada ano de escolaridade. (12) 4. É o Ministério da Educação que continua a elaborar os programas que se lecionam na escola. (17) 5. A minha escola tem capacidade para criar programas que enriqueçam o que os alunos aprendem na aula. (22) 6. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter possibilidade de organizar atividades extracurriculares (de enriquecimento) para os alunos. (27) 7. A existência de exames é importante porque obriga os professores a cumprirem o programa. (31) 8. As orientações e os objetivos definidos pelo Ministério da Educação são fundamentais para o cumprimento dos programas. (32)
	iii. Averiguar que mudanças ao nível das práticas curriculares foram viabilizadas pela atual reforma do sistema educativo angolano.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na minha escola os professores continuam a trabalhar de forma individual. (3) 2. Com a reforma educativa os professores passaram a realizar atividades conjuntas. (8)

		<p>3. O manual escolar continua a ser o principal instrumento de trabalho dos alunos. (13)</p> <p>4. A planificação dos processos de ensino-aprendizagem em função das características e necessidades dos alunos é fundamental para o seu sucesso. (18)</p> <p>5. As planificações que desenvolvo com os meus colegas são essenciais para a coordenação dos programas ao longo do ano. (23)</p> <p>6. A forma como os professores organizam as atividades letivas nas escolas do ensino primário facilita a aprendizagem dos alunos. (28)</p>
	iv. Identificar quais as principais decisões curriculares que os professores tomam para organizarem os processos de ensino-aprendizagem.	<p>1. Com a reforma dos currículos, os professores passaram a ter possibilidade de recorrer a temas que sejam importantes para as aprendizagens dos alunos. (4)</p> <p>2. É o coordenador pedagógico que define os critérios que devem regular a avaliação dos alunos. (9)</p> <p>3. Na minha escola, os professores de cada nível fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas. (14)</p> <p>4. O manual escolar continua a ser a principal fonte a que recorro para planificar as atividades dos alunos. (19)</p> <p>5. Sempre que é necessário, introduzo conteúdos novos não existentes no programa. (24)</p>
II. Constrangiment os existentes nas Escolas do Ensino Primário	i. Identificar as principais dificuldades com que os professores se deparam ao nível do desenvolvimento do currículo na escola e na sala de aulas.	<p>1. Um dos maiores problemas da reforma educativa é a deficiente formação dos professores. (5)</p> <p>2. O regime de transição automática nas classes de iniciação (1^a, 3^a e 5^a) permite para que os alunos terminem o Ensino Primário sem terem conhecimentos suficientes para frequentar o nível académico seguinte. (10)</p> <p>2. O uso excessivo do manual escolar pelo professor é um dos factores que impede a mudança do ensino e da aprendizagem na escola. (15)</p> <p>3. O elevado número de alunos por turma é um dos factores que mais contribui para o seu insucesso. (21)</p> <p>4. Os professores recrutados no âmbito da reforma educativa pouco (ou nada) contribuem para a melhorar os processos de ensino-aprendizagem. (26)</p> <p>5. A reforma educativa não contribuiu para que os professores passassem a trabalhar em colaboração com os colegas. (30)</p> <p>6. O número de alunos por turma não permite um ensino mais individualizado por parte do professor. (41)</p> <p>7. A extensão dos programas de ensino dificulta o recurso a diferentes metodologias de ensino. (31)</p>

		<p>8. A extensão dos programas não permite que os professores atendam às dificuldades dos alunos. (40)</p> <p>9. A indisciplina na sala de aulas é um dos aspectos que mais contribui para o insucesso dos alunos. (34)</p> <p>10. O sistema de avaliação implementado no âmbito da reforma não permite a formação de alunos com melhor qualidade. (35)</p> <p>11. Os conteúdos dos novos programas estão adaptados às capacidades de aprendizagem dos alunos. (36)</p> <p>12. As cargas horárias das disciplinas que leciono são adequadas para as aprendizagens dos alunos. (37)</p> <p>13. O número de ações de formação, para capacitar os professores, tem sido insuficiente. (38)</p> <p>14. A escola onde trabalho promove oportunidades de formação pedagógica. (20)</p> <p>15. Os conhecimentos que adquiri na minha formação, como professor, são suficientes para o trabalho que tenho de desenvolver com os alunos. (39)</p>
--	--	--



UNIVERSIDADE DO MINHO

Questionário dirigido aos Professores do Ensino Primário de Benguela

Caro(a) Colega

Encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, e necessito de auscultar a opinião dos professores acerca das principais mudanças ocorridas no âmbito da Reforma Educativa em Angola e seus efeitos ao nível dos papéis desempenhados pelos professores, em particular das decisões que tomam quando planificam os processos de ensino-aprendizagem.

Para o efeito, pedia-lhe a sua colaboração no preenchimento deste questionário, indispensável para a concretização dos objetivos do estudo. Não há respostas corretas nem respostas incorretas. Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito deste estudo, garantindo desde já a sua confidencialidade. Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração.

A) Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: Menos de 25 anos 26 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos
Mais de 55 anos
3. Tempo de Serviço: 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos
Mais de 20 anos
4. Habilitações Académicas: Doutoramento Mestrado Licenciatura Bacharelato
Ensino Médio
5. Possui Agregação Pedagógica: Sim Não
6. Classe que Lecciona: _____ª Classe
7. Disciplina(s) que Lecciona: _____

B) Dados de Opinião

Leia com atenção as afirmações que se seguem e marque um [X] no local que considere adequado para exprimir a sua opinião tendo em conta a seguinte correspondência:

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Não concordo nem discordo;
4. Concordo;
5. Concordo totalmente

1. Com a reforma educativa os níveis de sucesso dos alunos melhoraram.	1	2	3	4	5
2. A reforma do sistema educativo em Angola concedeu mais poderes de decisão às escolas.	1	2	3	4	5
3. Na minha escola os professores continuam a trabalhar de forma individual.	1	2	3	4	5
4. Com a reforma dos currículos, os professores passaram a ter possibilidade de recorrer a temas que sejam importantes para as aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
5. Um dos maiores problemas da reforma educativa é a deficiente formação dos professores.	1	2	3	4	5
6. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter mais recursos.	1	2	3	4	5
7. Atualmente, os professores podem tomar decisões sobre os conteúdos que lecionam na escola.	1	2	3	4	5
8. Com a reforma educativa os professores passaram a realizar atividades conjuntas.	1	2	3	4	5
9. É o coordenador pedagógico que define os critérios que devem regular a avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
10. O regime de transição automática nas classes de iniciação (1ª, 3ª e 5ª) permite para que os alunos terminem o Ensino Primário sem terem conhecimentos suficientes para frequentar o nível académico seguinte.	1	2	3	4	5
11. Com a reforma educativa tive necessidade de mudar a forma como planifico e desenvolvo as atividades letivas.	1	2	3	4	5
12. É o Ministério da Educação que deve decidir quais as disciplinas que os alunos devem frequentar em cada ano de escolaridade.	1	2	3	4	5
13. O manual escolar continua a ser o principal instrumento de trabalho dos alunos.	1	2	3	4	5
14. Na minha escola, os professores de cada nível fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas.	1	2	3	4	5
15. O uso excessivo do manual escolar pelo professor é um dos factores que impede a mudança do ensino e da aprendizagem na escola.	1	2	3	4	5
16. Com a reforma educativa tive necessidade de alterar a forma como avalio os alunos.	1	2	3	4	5
17. É o Ministério da Educação que continua a elaborar os programas que se lecionam na escola.	1	2	3	4	5
18. A planificação dos processos de ensino-aprendizagem em função das características e necessidades dos alunos é fundamental para o seu sucesso.	1	2	3	4	5
19. O manual escolar continua a ser a principal fonte a que recorro para planificar as atividades dos alunos.	1	2	3	4	5
20. A escola onde trabalho promove oportunidades de formação pedagógica.	1	2	3	4	5
21. A reforma educativa permitiu que a direção da escola passasse a prestar mais apoio aos professores.	1	2	3	4	5
22. A reforma educativa não produziu qualquer melhoria nos níveis do insucesso escolar dos alunos.	1	2	3	4	5
23. O elevado número de alunos por turma é um dos fatores que mais contribui para o seu insucesso.	1	2	3	4	5
24. A minha escola tem capacidade para criar programas que enriqueçam o que os alunos aprendem na aula.	1	2	3	4	5
25. As planificações que desenvolvo com os meus colegas são essenciais para a coordenação dos programas ao longo do ano.	1	2	3	4	5
27. Com a reforma educativa os pais passaram a participar mais na vida da escola.	1	2	3	4	5
28. Com a reforma educativa a articulação entre a escola e o meio é uma realidade.	1	2	3	4	5

29. Com a reforma educativa as escolas passaram a ter possibilidade de organizar atividades extracurriculares (de enriquecimento) para os alunos.	1	2	3	4	5
30. A forma como os professores organizam as atividades letivas nas escolas do ensino primário facilita a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
31. Os professores recrutados no âmbito da reforma educativa pouco (ou nada) contribuem para a melhorar os processos de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
32. A existência de exames é importante porque obriga os professores a cumprirem o programa.	1	2	3	4	5
33. As orientações e os objetivos definidos pelo Ministério da Educação são fundamentais para o cumprimento dos programas.	1	2	3	4	5
34. A reforma educativa não contribuiu para que os professores passassem a trabalhar em colaboração com os colegas.	1	2	3	4	5
35. A extensão dos programas dificulta o recurso a diferentes metodologias de ensino.	1	2	3	4	5
36. A indisciplina na sala de aulas é um dos aspetos que mais contribui para o insucesso dos alunos.	1	2	3	4	5
37. O sistema de avaliação implementado no âmbito da reforma não permite a formação de alunos com melhor qualidade.	1	2	3	4	5
38. Os conteúdos dos novos programas estão adaptados às capacidades de aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
39. As cargas horárias das disciplinas que leciono são adequadas para as aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4	5
40. O número de ações de formação, para capacitar os professores, tem sido insuficiente.	1	2	3	4	5
41. Os conhecimentos que adquiri na minha formação, como professor, são suficientes para o trabalho que tenho de desenvolver com os alunos.	1	2	3	4	5
42. A extensão dos programas não permite que os professores atendam às dificuldades dos alunos.	1	2	3	4	5
43. O número de alunos por turma não permite um ensino mais individualizado por parte do professor.	1	2	3	4	5

Se tiver algum comentário a fazer ou pretender acrescentar algo, utilize este espaço.

Muito obrigado pela sua colaboração!