

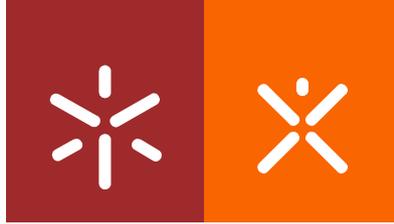


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Clementina NfueneCaquieca Afonso De Sousa

**O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Clementina NfueneCaquieca Afonso De Sousa

## **O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências de Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento  
Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Assunção Flores**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu bom Deus, pelo apoio, proteção e encorajamento nos momentos de muita dificuldade.

À minha querida Mãe, Sofia Augusto Afonso, por todo o carinho apoio e aconselhamentos mesmo em meio a tantas dificuldades... Ao meu querido Pai, Reverendo Eduardo Afonso (a título Póstumo), minha fonte de inspiração.

Aos meus filhos, Luana, Jair, Demétrio e Zola, razão das minhas lutas.

Aos meus irmãos (do mais velho ao mais novo por ordem crescente) meus companheiros de luta no quotidiano.

Ao Bruno, minha bênção, por todo o apoio incondicional, material e moral.

Ao Dr. Augusto Ezequiel Afonso, grande impulsionador da minha trajetória académica e não só.

À Doutora Maria Assunção Flores, pela orientação, paciência e apoio mesmo no meio de tantas dificuldades.

Ao Doutor José Carlos Morgado, pela simpatia e apoio moral durante o processo de formação. Ao coletivo de professores da UMINHO que, de forma incansável, nos transmitiram os conhecimentos, apesar de todos os constrangimentos. Obrigada por acreditarem neste projeto.

À Dra. Eva Fernandes pela disponibilidade e todo o apoio. Muito obrigada por tudo.

Aos colegas da UMINHO, em Angola e em Portugal, colegas de trabalho pelo apoio e partilha de conhecimentos.

À direção municipal da educação de Benguela, por facilitarem dentro das suas possibilidades todo o processo de pesquisa. À direção da escola, pela abertura ao longo do processo de recolha de dados. A todos, o meu muito obrigado e que o Criador vos conceda Bênçãos sem medida.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola**

### **RESUMO**

O presente trabalho de investigação espelha a realidade do processo educativo angolano onde o professor, embora seja um elemento central no sistema educativo (sem ele não haveria ensino), afigura-se, no entanto, muitas vezes, como mero executor do currículo nacional, na medida em que não se sente a sua participação na elaboração dos guias, programas pedagógicos e manuais escolares implementados nas escolas do país que, em muitos casos, contrasta com a realidade das mesmas, dificultando, assim, que se atinjam os objetivos do processo educativo. Esta realidade tem suscitado várias reflexões por parte de diferentes atores sociais sobre a qualidade que se pretende para o sistema de ensino em Angola. A formação de professores também constitui ainda um dos grandes desafios da educação em Angola, facto que se repercute na prática curricular dos professores, no processo educativo e, conseqüentemente, no aproveitamento escolar dos alunos. O presente trabalho de investigação, para além de fazer uma incursão sobre as temáticas relacionadas com o conceito de currículo, discute ainda o processo de desenvolvimento curricular, a autonomia curricular, as competências e práticas curriculares dos professores e seu impacto do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, da autonomia da escola e do professor, da inovação curricular, entre outros aspetos.

Este trabalho visa igualmente identificar os problemas resultantes da não participação dos professores na elaboração do currículo e suas implicações bem como valorizar a sua ação com vista ao desenvolvimento e inovação curricular no processo educativo angolano. Os resultados do estudo, com base na pesquisa feita aos professores, e especialistas em educação, evidenciam que ainda existe um distanciamento considerável entre o topo (órgãos de decisão) e a base (professores) que operacionalizam o currículo. Esta situação faz com que a participação dos professores no desenvolvimento do currículo seja caracterizada por ser uma postura eminentemente tecnicista, assumindo estes o papel de meros consumidores do currículo numa lógica de implementação e fidelidade à perspetiva normativo-administrativa.

**Palavras-chave:** Currículo, práticas curriculares, professor, trabalho docente.

## **The teacher's role in the process of curriculum development in Angola**

### **ABSTRACT**

This research work aims to show the reality of the Angolan teaching process whereas the teacher, despite being a central element of the process (there wouldn't be teaching without him/her), is seen very often as a simple doer of the national curriculum. The teacher does not see participate in elaborating the guides, pedagogical programmes, coursebooks, which are implemented in the country schools, which in many cases it against the reality of the schools, making it difficult to reach the aims of the teaching process. This reality has been raising many reflections by different social acts on the desired quality for the teaching system in Angola. The teacher's training also constitutes a major challenge of education in Angola, whose consequences are visible in the way teachers implement the curriculum, in the teaching process and, consequently, in students' outcomes.

The present research, beside dealing with the concept of curriculum, also discusses the curriculum development process, curriculum autonomy, teachers' curriculum competence and practices as well as their impact on students' learning, school and teachers' autonomy, among many other aspects. This work equally identify the problems caused by teachers abstaining from participating in the curriculum elaboration and its implications, as well as highlighting its action in the curriculum development and innovation in the Angolan teaching process.

The results of the present research, based on the research done with teachers, shows that there is still a relevant distance between the top (decision makers) and the bottom (teachers) who implement the curriculum. This situation makes teachers' participation in the curriculum development to be characterised within a simply technical perspective, in so far as teachers' role is situation within a perspective in which they are seen as mere consumers of the curriculum implementation and within a logic of fidelity to a top-down and normative-administrative perspective.

**Keywords:** Curriculum, curriculum practices, teacher, teaching work.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	ix
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	6
1.1. Currículo e Desenvolvimento Curricular .....	6
1.2. Teorias curriculares.....	11
1.3. Modelos de Desenvolvimento Curricular .....	12
1.4. Componentes do currículo.....	15
1.5. A avaliação.....	16
1.5.1. Da importância da avaliação no processo de ensino .....	20
1.5.2. Funções da avaliação.....	21
1.5.3. Técnicas e instrumentos de avaliação.....	23
1.5.4. Modalidades de avaliação .....	25
1.6. Fases de elaboração do currículo .....	26
1.7. O papel do professor no desenvolvimento do currículo.....	28
1.7.1. O professor técnico ou consumidor do currículo .....	31
1.7.2. O professor agente curricular .....	33
1.7.3. O professor como construtor do currículo .....	34
1.8. A autonomia curricular da escola e do professor .....	38
1.9. A Educação e o ensino em Angola .....	40
1.9.1. A reforma educativa em Angola.....	49
1.9.2. O sistema educativo Angolano.....	50
1.9.3. Caracterização do I ciclo do Ensino Secundário em Angola .....	51
1.9.4. O sistema de avaliação da aprendizagem em Angola .....	54
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	57
2.1. Natureza do estudo e problemática de investigação .....	57

2.2. Técnica de recolha de dados .....	59
2.3. Objetivos de investigação.....	61
2.4. Procedimentos para análise dos dados.....	61
2.5. Caracterização do contexto onde decorreu o estudo.....	62
2.6. Caracterização dos participantes .....	63
2.7. Questões de natureza ética .....	65
<b>CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>66</b>
3.1. Conceções dos coordenadores de disciplinas sobre o currículo .....	66
3.2. O envolvimento na elaboração do currículo .....	68
3.3. Os professores e a operacionalização do currículo .....	70
3.4. O currículo em ação.....	75
3.5. Práticas curriculares dos professores.....	77
3.6. Sugestões para melhorar o currículo.....	85
3.7. Resultados obtidos a partir da Entrevista a um gestor da Educação a nível ministerial .....	87
3.7.1. Linha orientadora na elaboração do currículo em Angola .....	87
3.7.2. Implementação o currículo em Angola no Iº ciclo.....	88
3.7.3. Nível de participação dos professores na elaboração do currículo do Iº ciclo .....	88
3.7.4. Desempenho dos professores na execução do atual currículo do vigente que resultou da reforma educativa .....	90
3.7.5. Nível de preparação dos professores na execução do currículo do Iº ciclo em Angola .....	90
3.7.6. Adequação dos planos curriculares do Iº ciclo de acordo com a realidade das escolas ....	91
3.7.7. Projeto para requalificação dos currículos em Angola.....	92
3.8. Resultados obtidos a partir da Entrevista a Especialistas em Educação .....	93
3.8.1. Avaliação do perfil do professor .....	93
3.8.2. Perceções sobre o Sistema de Educação e Ensino em Angola.....	94
3.8.3. Opiniões sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem .....	95
3.8.4. Principais desafios do sector da Educação em Angola e possíveis soluções.....	96
3.8.5. Soluções para os problemas ainda existentes na Educação em Angola .....	97
<b>CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Classificação de Modelos de Desenvolvimento Curricular segundo Snyder, Bolin e Zumwalt (1992) .....	14
<b>Tabela 2</b> Avaliação geral da quinta fase da reforma educativa no período de 2012-2015. ....	54
<b>Tabela 3</b> Caracterização dos participantes .....	64

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> A operacionalização da avaliação .....	24
<b>Figura 2</b> Funções e modalidades de avaliação .....	26
<b>Figura 3</b> Relação entre o papel do professor, profissionalismo docente, políticas do sistema educativo angolano. (Afonso, 2014, p.25) .....	35
<b>Figura 4</b> Fórmula para o cálculo da classificação contínua .....	56
<b>Figura 5</b> Organograma da escola .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CT- Classificação Trimestral

CAP- Classificação Atribuída pelo Professor

CPE- Classificação da prova de Escola.

EVP- Educação Visual e Plástica.

EMC- Educação Moral e Cívica.

INIDE- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo.

MED- Ministério da Educação.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## **INTRODUÇÃO**

A educação constitui uma realidade social que se deu desde a origem da humanidade. É um processo mediante o qual uma sociedade comunica de um modo criador a sua cultura com vista à realização dos homens que nela vivem.

A educação, o currículo e o ensino estão profundamente interligados. A educação tem como razão de ser o crescimento espiritual das pessoas e constitui o meio para desenvolver a capacidade humana em todas as dimensões. Trata-se da educação formal que forma parte dessa etapa parte do marco de um currículo.

O currículo escolar é o projecto que determina os objectivos da educação, os aspectos do desenvolvimento, a incorporação da cultura que a instituição educativa trata de promover e propõe um plano de acção adequado para a consecução desses objectivos.

É um projecto formativo centrado no aluno, que resulta da interligação das intenções antes planificadas com as práticas/experiências diárias, organizadas no âmbito da escola. Desta forma, o currículo desenvolve-se num projecto coerente, integrado e consequente, onde se decide o que se ensina, porque se ensina, como se ensina e quais as prioridades, com que meios e quais os resultados. Cabe a todos os actores educativos, mormente aos professores que são agentes decisivos no desenvolvimento do currículo, a decisão de como se ensina.

O currículo escolar tem acção directa ou indirecta na formação do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, a cultura e o poder nele configurado são determinantes no resultado educacional que se produzirá. O Currículo é uma construção social, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efective bem como a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los (Veiga, 2012).

Num currículo podem distinguir-se diferentes elementos: os propósitos atinentes ao sentido e à finalidade da educação, os conteúdos, os aspectos que vão ser trabalhados, a relação professor - saber - aluno, os recursos didácticos, os materiais e meios utilizados no processo de ensino/aprendizagem e a avaliação.

O professor exerce um papel fundamental no processo educativo, já que desempenha o papel de mediador, tendo em conta que os conhecimentos que os alunos adquirem nas instituições escolares constituem um indicador do processo educativo. Entender como os professores medeiam o conhecimento que os alunos aprendem nas instituições educativas é um factor necessário (e decisivo)

para que se compreenda melhor por que é que os estudantes diferem em relação ao que e como aprendem.

Após a sua independência, em 1975, Angola herdou o sistema de educação colonial que, com o passar dos anos, deixou de responder às necessidades educativas do ponto de vista da escolarização. Houve, então, a necessidade da implementação da primeira reforma educativa com a qual o sistema colonial foi substituído por um novo denominado sistema de educação e ensino que vigorou até ao ano 2000.

O governo de Angola criou a Lei de Base do Sistema Educativo (L.B.S.E), Lei nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001, que tomou um conjunto de decisões estratégicas até 2025. A Lei de Bases do Sistema Educativo é definida como “o conjunto de políticas, estratégias e acções adoptadas com vista a operar mudanças qualitativas no sistema educativo” (EIMSE, 2001, p. 7). Em Angola, a LBSE abrange a realização de uma reforma total, em todos os aspectos da educação, incentivando a melhoria do nível de ensino e da expansão das escolas, da qualidade de ensino e eficácia do sistema de educação.

No mesmo ano foi implementada a 2ª reforma educativa com vista à busca de soluções para o conjunto de problemas sociais resultantes não só do sistema colonial e da sua adopção como também do longo período de conflito armado que o país registou por mais de 30 anos, onde se destaca a legalização do exercício de actividades do ensino particular para pessoas singulares e colectivas em conformidade com o ordenamento jurídico definido na lei nº 18/91 de 18 de Maio, permitindo, deste modo, a abertura de muitos estabelecimentos de ensino particular nas zonas de relativa acalmia militar com realce para os principais centros urbanos da capital do País – Luanda (Decreto nº 21/91, de 18 de Maio). Apesar deste esforço para procurar resolver o problema da escolarização, vários cidadãos foram privados da educação formal ou ficaram aquém das expectativas de uma educação formal de qualidade.

Com o alcance da paz efectiva, em 2002, a 2ª reforma educativa conheceu grande desenvolvimento, com realce para a melhoria da rede escolar através da reabilitação e construção de diversas infra-estruturas sociais nos diversos níveis de ensino em todo o país, a admissão de um grande número de professores por via de concurso público, o desenvolvimento de programas de formação contínua de professores, o apetrechamento das escolas com material de ponta, entre outros programas com o principal objectivo de garantir maior qualidade do sistema de ensino no país.

A 2ª reforma educativa e curricular implementada pelo governo de Angola teve como objectivos “a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia do sistema

educativo e a equidade do Sistema de Educação” (CAARE, 2010, p. 5), tendo como suporte a Lei de base do sistema educativo.

O grande êxodo escolar verificado nos últimos anos em Angola aliado à falta de infra-estruturas escolares em algumas regiões faz com que haja um número excessivo de alunos por turma em muitas escolas do país. Por norma um professor que deveria leccionar uma turma de 35 alunos confronta-se com uma realidade contrária. Em muitas escolas do ensino geral, um professor pode leccionar em mais de seis turmas, cada uma delas com perto de oitenta a noventa alunos dificultando, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem nas suas mais diversas fases, à luz do programa de reforma educativa em vigor no país (Maiato, 2014). Outros constrangimentos apontados estão relacionados com a falta de infra-estruturas escolares, a insuficiência de professores em algumas localidades, sobretudo no interior do país, a situação social precária de muitas famílias, entre outras dificuldades, o que requer do professor muita responsabilidade e esforço redobrado no seu quotidiano profissional para o êxito do processo educativo.

Assim, a escolha do tema “O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola” surge com base na realidade do processo educativo angolano onde o professor, embora seja um elemento central no sistema educativo (sem ele não haveria ensino), afigura-se, no entanto, muitas vezes, como mero executor do currículo nacional, na medida em que não se sente a sua participação na elaboração dos guias, programas pedagógicos, manuais escolares implementados nas escolas do país que, em muitos casos, contrasta com a realidade das mesmas, dificultando, assim, que se atinjam os objetivos do processo educativo.

Esta realidade tem suscitado várias reflexões por parte de diferentes actores sociais sobre a qualidade que se pretende para sistema de ensino, partindo do pressuposto de que o currículo se assume como um elo entre a teoria e a prática (Gimeno, 1988), isto é, entre aquilo que se idealiza e o que, de facto, acontece na realidade.

Nesta perspectiva, acreditamos que a presente investigação se reveste de um expressivo interesse, uma vez que através da mesma poderá fazer-se uma análise sobre o desempenho dos professores enquanto executores do currículo no processo educativo e o seu contributo para a formação integral do indivíduo tendo sempre em conta a realidade sócio-cultural do país.

Importa referir também que o presente trabalho de investigação, para além de fazer uma incursão sobre as temáticas relacionadas com o conceito de currículo, discute ainda o processo de desenvolvimento curricular, a autonomia curricular, as competências e práticas curriculares dos professores e seu impacto do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, a autonomia da escola e

do professor, a inovação curricular, entre outros aspectos. Este trabalho visa igualmente identificar os problemas resultantes da não participação dos professores na elaboração do currículo e suas implicações bem como valorizar a sua acção com vista ao desenvolvimento e inovação curricular no processo educativo angolano.

Tendo em consideração que qualquer trabalho de investigação tem como ponto de partida a identificação de um problema, a presente investigação incide nos seguintes objectivos: compreender as percepções dos professores do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário sobre o seu papel no desenvolvimento do currículo; identificar os desafios e as dificuldades sentidas pelos professores na operacionalização do currículo e caracterizar as práticas curriculares dos professores da escola do ensino primário e do 1º ciclo.

Para alcançar os objetivos preconizados no presente trabalho de investigação, optámos por uma abordagem de investigação qualitativa que visa descrever e compreender as situações e os processos à luz das percepções dos participantes, considerando o contexto em que se situam.

Os resultados apresentados neste estudo refletem, assim, as ideias dos professores participantes sobre o seu trabalho e as visões sobre as suas práticas curriculares. Os dados foram recolhidos através de focusgroup que foram, posteriormente, analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Após uma breve incursão pela apresentação e contextualização deste trabalho de investigação, passamos à estruturação desta dissertação.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos:

No primeiro capítulo fazemos uma alusão aos vários aspectos ligados à temática em análise recorrendo à literatura nacional e internacional. Abordamos vários aspectos relacionados com o conceito de currículo, teorias curriculares, modelos de desenvolvimento curricular, fases de elaboração do currículo, bem como sobre o papel do professor no desenvolvimento do currículo. Foi feita igualmente uma abordagem sobre o desenvolvimento curricular à luz da lei de bases do sistema educativo angolano.

No capítulo dois apresentamos o contexto do estudo e as escolhas metodológicas consideradas mais adequadas e fundamentadas a partir da problemática e descrição dos objectivos da investigação. Procedemos igualmente à caracterização dos participantes envolvidos e, posteriormente, apresentamos a justificação dos métodos e técnicas de recolha de dados utilizados, nomeadamente o focusgroup. Terminamos com informações relativas à análise do conteúdo, bem como questões de natureza ética que conduziram o desenvolvimento desta investigação.



No capítulo três, apresentamos os resultados obtidos neste trabalho de investigação através dos focusgroup tendo em conta os seguintes temas: Concepções de currículo por parte dos participantes, envolvimento dos professores na elaboração do currículo, os professores e a operacionalização do currículo, currículo em acção, práticas curriculares dos professores, sugestões para melhorar o currículo.

Esta dissertação inclui ainda uma introdução e uma conclusão, bem como um conjunto de anexos que a complementam.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos a visão de diferentes autores sobre o tema, destacando vários conceitos relacionados com o currículo, desenvolvimento curricular e suas fases, bem como o papel do professor neste processo, de acordo com a literatura nacional e internacional disponível. No mesmo capítulo fazemos igualmente alusão às diferentes etapas por que passou o sistema educativo angolano: seus pontos fortes e fracos.

### **1.1. Currículo e Desenvolvimento Curricular**

O termo currículo, de acordo com a visão de alguns autores, assume várias significações sendo considerado um termo do vocabulário pedagógico português muito utilizado na linguagem educativa. Encontra a sua raiz no Latim, derivado do verbo *currere* que significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”, ou seja, caminho ou percurso a seguir.” (Pacheco, 2001).

Ainda em relação à sua etimologia, Goodson (1997 p. 7) citado por Afonso (2014 p. 58) afirma que o termo *curriculum* pode também referir-se a “ordem como sequência” ou a “ordem como estrutura”. É desta última significação que emerge o conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, nas universidades, escolas e colégios, partindo do *Modus et Ordo Parisienses*, onde *Modus* designava a combinação e subdivisão das escolas em classes, com a diminuição da instrução individualizada, isto é, aluno-por-aluno, e *Ordo* (ordem) com dois significados: Sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (Hamilton, 1992, citado por Morgado, 2000). Relativamente à educação formal, a noção do currículo, numa acepção restrita, designa o conteúdo de ensino (conhecimentos, competências aptidões) e a ordem da sua progressão no decorrer do tempo (Dicionário de Educação 2011, p. 163).

Não há, portanto, uma definição acabada do conceito de currículo. Existem distintas concepções e tradições curriculares conhecidas. Destacamos algumas de seguida. Num definição mais ampla, geralmente aceite, o currículo designa não somente o conteúdo do ensino, como também as formas de seleção, organização (divisão e selecção em diferentes disciplinas) e transmissão (métodos pedagógicos, organização do tempo, espaço e das relações durante as actividades em sala de aula). Ribeiro (1995, p. 12-15) apresenta o currículo como um “elenco e sequência de matérias ou

disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”.

O mesmo autor distingue, de igual modo, uma definição mais abrangente e inclusiva de currículo como processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificção (...) “até a sua avaliação passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação” (Ribeiro, 1999 p. 6).

Para Zabalza (1987), o currículo é o “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. Outros autores, como Fosha (1969, p. 275), definem currículo como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob orientação da escola, uma ideia partilhada por Saylor (1966) que considera o currículo como experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola.

Phoenix (1958, p. 57), por seu turno, define currículo como o modelo organizado do programa educacional da escola que descreve a matéria, o método a ordem do ensino (o quê, como e quando de ensinar).

O currículo também pode ser definido como uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista, ou seja, “prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino” (Johnson, 1977, p. 6).

O currículo enquanto instrumento de escolarização conduz-nos a conceber a ideia de que a sua prática é um “processo de representação, formação e transformação da vida social que deve ser entendido como um todo” (Pacheco, 2001, p. 23). Enquanto continuum de decisão curricular, o currículo “é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diversas fases e etapas de concretização” (Pacheco, 2001, p. 68).

Pacheco (1996, p. 20) define o currículo como uma construção permanente de práticas, “um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões que implica uma unidade, continuidade, independência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e a nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

As primeiras três definições apresentam um traço característico comum visto que descrevem o currículo como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos sob a tutela da escola, enquanto as restantes incorporam conceitos referentes a experiências educativas e de aprendizagem proporcionada pela escola numa perspectiva mais ampla.

Os diferentes conceitos sobre currículo acima apresentados podem integrar-se num só definido por Ribeiro A. (1995, p. 17) como um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. Isto é, planeiam-se e organizam-se atividades, experiências e situações de aprendizagem bem como áreas de informação ou conhecimentos social e educativamente valiosos visando atingir fins educacionais e objetivos de ensino que previamente foram determinados.

O currículo, enquanto instrumento de escolarização, conduz-nos a conceber a ideia de que a sua prática é um “processo de representação, formação e transformação da vida social que deve ser entendido como um todo” (Pacheco, 2001, p. 23).

Enquanto continuum, o currículo “é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diversas fases e etapas de concretização” (Pacheco, 2001, p. 68), onde se “propõem orientações programáticas (...) e define critérios de organização curricular.”: i) de conceção e elaboração, ao nível da administração central; ii) de gestão (do domínio da escola e da administração regional), desenvolvido ao nível da meso estrutura curricular; iii) de realização (no domínio da sala de aula). Aqui destaca-se a planificação didática, sistematizando os elementos substantivos de operacionalização do currículo. Entramos no domínio do currículo real ou em ação. Trata-se, portanto, da operacionalização do currículo, resultando no currículo realizado ou experienciado, que expressa os resultados da interação didática. Por fim, entramos no domínio do currículo avaliado, onde se faz a avaliação dos “planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc.” (Pacheco, 2001, p. 70).

O currículo é, assim, um conceito polissémico, carregado de ambiguidade (Ribeiro, 1990). O seu carácter multifacetado resulta do facto de ser construído e (re) negociado a diferentes níveis e em diversas arenas (Goodson, 1997), englobando diferentes visões de escola, de conhecimento e de aluno. Trata-se, portanto, de um

- Instrumento de escolarização
- Expressão da função socializadora e cultural da escola.
- Projecto ou plano educativo pretendido
- Uma práxis – diálogo entre os vários actores sociais e educativos
- Uma interdependência de práticas.

No plano das intenções, o currículo relaciona-se com a ideia de projeto, o que pressupõe a sua concretização prática. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação do aluno. Assim, é

fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurado são determinantes no resultado educacional que se produzirá (Pacheco, 2001).

O currículo pode ser definido como o conjunto de aprendizagens socialmente consideradas necessárias num dado contexto e tempo, bem como a organização, a sequência e os meios necessários para as desenvolver e concretizar.

Moreira & Silva, (2000), citados por Morgado (2000), consideram o currículo como definição 'oficial' do conhecimento válido e importante que a escola deve veicular; o currículo expressa os interesses dos grupos e das classes colocados em vantagem na sociedade – por isso, expressa as relações sociais de poder (Contreras, 1991). É uma ferramenta de trabalho nas mãos dos professores. Facilmente se compreende, por isso, a importância do papel que os mesmos assumem enquanto agentes do desenvolvimento curricular.

Independentemente do paradigma curricular que se adote, o professor desempenha uma função preponderante na concretização do currículo e, por consequência, na conceção e concretização do processo de ensino-aprendizagem que vai de mero executor até ao profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais em relação a cada situação educativa (Gimeno 1995).

Numa conceção prática da tomada de decisão curricular, não faz sentido a distinção entre a planificação e o desenvolvimento do currículo nem uma divisão entre quem o planifica e quem o realiza, já que, para Contreras (1991, p. 237), “realizar o currículo é reformulá-lo e construí-lo continuamente”.

O professor exerce, portanto, um papel fundamental no processo educativo, já que desempenha o papel de mediador, tendo em conta que os conhecimentos que os alunos adquirem nas instituições escolares, e que constituem um indicador para que no processo educativo se perceba melhor por que é que os estudantes apresentam diferentes níveis de aprendizagem mesmo que se faça a mesma distribuição social do conhecimento. Os eventuais papéis do professor face ao desenvolvimento do currículo e face à inovação curricular podem situar-se em termos teóricos numa linha contínua: de mero consumidor e construtor do currículo (Pacheco, 2001).

Com o avanço científico, e a integração no processo de ensino das novas tecnologias a partir dos anos 90, diversificaram-se as oportunidades de aprendizagem com implicações para os modos de agir dos professores e das escolas. Desde então, quer ao ensino, quer à aprendizagem e de forma geral à educação foram colocados desafios exigentes e complexos a que urge dar resposta.

O currículo é um projeto formativo centrado no aluno, que resulta da interligação das intenções antes planejadas com as práticas/experiências diárias, organizadas no âmbito da escola (Marsh, 1997). Desta forma, o currículo desenvolve-se num projeto coerente, integrado e consequente, onde se decide o que se ensina, porque se ensina, como se ensina e quais as prioridades, com que meios e quais os resultados.

Cabe a todos os atores educativos participar neste processo, pelo menos em teoria, já que, muitas vezes, há atores que têm mais poder do que outros, por exemplo os decisores políticos em detrimento dos professores e dos alunos.

Pacheco e Morgado (2002) definem o projeto curricular como um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo.

A escola, para melhor cumprimento do seu papel de “educar para a vida”, requer a tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, o que requer a construção de projetos educativos em função das competências e dos meios que lhe são consignados.

Contudo, existe a necessidade de encontrar instrumentos pedagógicos facilitadores da implementação de projetos curriculares para que a comunidade educativa promova o desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida mais democrática, numa perspectiva de educação para todos. Precisa-se de movimentar saberes transdisciplinares e multidisciplinares, que asseguram uma formação geral comum, promovendo a realização pessoal em harmonia com os valores sociais, de forma responsável e autónoma, com a finalidade de promover o sucesso educativo para todos os alunos.

Nesta perspectiva torna-se importante conhecer como se processa o desenvolvimento do currículo, quais são os seus modelos de organização e através de que instrumentos se processa esse desenvolvimento. Zabalza (1991, p. 33-4), citado por Diogo (2013, p. 21), defende que “para responder às exigências da sociedade atual, um currículo deve estar centrado na escola- a um currículo centralizado, decidido pelos órgãos políticos e administrativos segue-se uma operação de reelaboração curricular (programação) que é descentralizada, levada a cabo ao nível de cada escola”. Esta operação de reelaboração implica a adequação dos programas nacionais às condições sociais específicas da comunidade que a escola serve.

Roldão (1999 p. 43-44) define currículo como projeto contextualizado pela escola tendo em conta que para a autora “currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e

teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança”. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para concretizá-lo ou desenvolvê-lo. A autora refere ainda “o que transforma um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo é a organização e sequência adotadas para concretizá-lo ou desenvolvê-lo”. (Roldão, 1999 p. 43-44).

Numa concepção alargada Ribeiro (1995) define o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação passando necessariamente pelo momento de concepção – elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, o mesmo define-o como a construção e desenvolvimento do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução.

## **1.2. Teorias curriculares**

O currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece, o diálogo entre os diversos agentes sociais, nomeadamente, os decisores políticos, os especialistas curriculares, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.

O currículo escolar abrange as experiências de aprendizagem implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes.

Assim, a função da teoria curricular é compreender e descrever fenómenos da prática curricular. É através da teoria que teremos a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Dito de outro modo, a teoria curricular pressupõe a construção de um marco teórico onde se coordenam as diferentes componentes do currículo, servindo de referencial para obter normas e diretrizes de ação adequadas e pertinentes (Flores, 2000).

Stenhouse (1987), citado por Flores, (2000 p. 91), aponta duas funções da teoria curricular: por um lado, possibilita a organização dos factos de modo que seja possível compreendê-los e, por outro, prevê um marco para a ação. Estas duas ações traduzem as duas vertentes: normativa e reflexiva. Kemmis (1993), citado por Flores, (2000), baseando-se nos interesses constitutivos dos saberes de Habermas distingue três teorias curriculares: A teoria técnica, a teoria prática, a teoria crítica.

A **Teoria Técnica** baseia-se no interesse técnico que postula o princípio de que as regras técnicas devem orientar a ação dos sujeitos. Para Kemmis (1993), o cientismo, a burocracia e o

tecnicismo constituem as principais características desta teoria curricular que encara o professor como um operário do currículo que manipula e domina técnicas curriculares idealizadas pelos especialistas. Aqui o professor é um mero executor e consumidor do currículo, limitando-se a implementar decisões curriculares que outros tomaram por ele.

A **Teoria Prática** está relacionada com as discussões curriculares dos anos setenta, nomeadamente no que se refere ao diálogo entre especialistas e professores e também no que diz respeito à consideração das condições reais da prática. Um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional constituem o suporte teórico desta teoria (Kemmis 1993). Nesta teoria, o professor desempenha um papel preponderante em todo o processo de desenvolvimento curricular, concebendo-se o currículo como uma ferramenta que ele deve utilizar na sua prática profissional (Flores, 2000).

A **Teoria crítica** segundo Kemmis (1993, citado por Flores, 2000) assenta num discurso dialético e numa organização participativa, democrática e comunitária e apresenta como característica principal a ação argumentativa ou emancipatória. De acordo com esta teoria, o professor é um membro de um grupo organizado segundo os seus interesses e portador de uma consciência crítica. Torna-se, assim, num agente criativo comprometido na análise crítica das suas circunstâncias (Kemmis, 1993).

### **1.3. Modelos de Desenvolvimento Curricular**

Um modelo é uma abstração que representa a realidade e possibilita a elaboração de normas e regras para determinar critérios de atuação, isto é, para deliberar e decidir em relação a atividades e interações.

Segundo Mauri (1993 p. 34), um modelo “é uma construção simbólica, descobre e formula regularidades nos factos e acontecimentos objeto de representação”. O desenvolvimento curricular constitui, assim, um processo dinâmico e complexo que se processa em diferentes momentos e que integra quatro fases: justificação teórica, elaboração (planeamento) operacionalização e avaliação (Pacheco, 1994 p. 49). Para Flores (2000, p. 96), é fundamental “analisar o contributo de todos os agentes que participam no desenvolvimento curricular e compreender as interações existentes entre eles com particular ênfase para o professor cuja participação neste processo é inegável quer se trate de um modelo mais flexível ou mais centralizado”.



Qualquer modelo de currículo, enquanto mediador entre a realidade e o pensamento, configura-se como um marco interpretativo comum aos intervenientes na sua elaboração e desenvolvimento (Mauri, 1993) que possuem, deste modo, um referencial, um filtro de informação que lhes permite atribuir significados a aspetos dessa realidade.

Dentro das várias propostas de classificação de modelos de desenvolvimento curricular de diferentes autores (Miller-Seller, 1985, Coll, 1987, Snyder, Bolin e Zumwalt, 1992, Pacheco 1995) entre outros, Flores (2000) destaca a classificação de Snyder, Bolin e Zumwalt (1992) que distinguem o modelo centrado nos objetivos (modelo vertebrado) e o modelo centrado na situação.

O Modelo Centrado nos Objetivos- Identifica-se com uma perspetiva científica e tecnológica através de um plano estruturado centrado na previsão e precisão de resultados. Neste modelo, a escola é considerada como distribuidora de bens e serviços com cariz empresarial. O professor é visto como um profissional submisso, intelectualmente dependente e o aluno assume um papel passivo centrado na aprendizagem memorística.

O Modelo Centrado na Situação é orientado para a transformação social. Neste modelo, o currículo é uma práxis com possibilidade emancipatória. A escola assume o papel de comunidade crítica e é vista como uma unidade básica de mudança enquanto o professor assume o papel de agente de transformação social com autonomia curricular e o aluno é encarado como um parceiro curricular.

**Tabela 1** Classificação de Modelos de Desenvolvimento Curricular segundo Snyder, Bolin e Zumwalt (1992)

MODELO	CARACTERÍSTICA
<b>Modelo centrado nos objectivos</b>	Curriculo como plano estruturado; previsão e precisão de resultados Escola como distribuidora de bens e serviços; cariz empresarial Professor como profissional submisso; intelectualmente dependente; técnico Aluno com papel passivo; destrezas de reprodução; aprendizagem memorística
<b>Modelo centrado na situação</b>	Orientado para a transformação social. Curriculo como práxis; possibilidade emancipatória Escola como comunidade crítica; unidade básica de mudança

Entretanto, para além dos modelos acima referenciados, Carvalho e Diogo (1994) apresentam modelos de intervenção, a saber:

Modelo tradicional - o ensino centrado no professor e na matéria, que consiste na prática de uma pedagogia uniforme em que ao verbalismo do professor corresponde a memorização do aluno. O papel do professor é a de transmitir conteúdos predefinidos e o papel do aluno o de receptor passivo, um ouvinte. Neste modelo existe uma verticalidade na relação professor-aluno caracterizado pelo distanciamento afetivo, tornando-se a turma como um auditório, o professor expõe a matéria e procede a demonstrações que os alunos escutam e acompanham.

Modelo humanista - o ensino centrado no aluno, em que a atividade investigativa do aluno é o motor da sua aprendizagem e a responsabilidade pela aprendizagem pertence ao aluno, o que implica a sua participação nas decisões acerca do modo como tratar os conteúdos. O professor é um facilitador da aprendizagem e um recurso à disposição do aluno. A relação pedagógica e o clima da sala de aula são os fatores decisivos do êxito da formação.

## 1.4. Componentes do currículo

O currículo concilia um conjunto de elementos básicos, cumpre uma série de funções "no todo curricular" e propicia relações entre os diferentes elementos ou aspetos que a ele dizem respeito. Ribeiro (1995, p. 39) considera que, “apesar de algumas diferenças na terminologia utilizada, se regista um amplo consenso entre os especialistas do currículo a respeito dos seus componentes”. Nesta perspetiva é importante abordar os elementos que comportam a elaboração do currículo, as etapas para a sua implementação e os seus níveis de desenvolvimento.

Tyler (1950, citado por Ribeiro 1995, p. 39) identificou os seguintes componentes do currículo:

- 1) Finalidade ou os propósitos, i.e., os objetivos;
- 2) Os conteúdos e a sua relação com os processos de aprendizagem /as experiências de aprendizagem;
- 3) A organização do ensino que inclui a sua estrutura, as metodologias e os contextos do ensino (estratégias e atividades), e por fim, 4) A avaliação.

Trata-se de um conjunto de elementos que, na generalidade, é corroborado por outros autores proeminentes no campo do currículo. A propósito dos componentes do currículo, Ribeiro (1995), citado por Afonso (2014: 76), sugere que qualquer plano curricular deve conter, de forma explícita ou implícita, e de forma equilibrada, cada um dos aspetos atrás mencionados, ou seja, o currículo deve enunciar claramente as finalidades ou objetivos que se pretende alcançar por via da sua concretização; deve propor ou indicar um conjunto de conteúdos de ensino selecionados e organizados; deve sugerir um conjunto de métodos e atividades de ensino e aprendizagem, em função dos objetivos definidos para o currículo como um todo, e deve incluir um plano de avaliação das aprendizagens ou dos resultados conseguidos pelos alunos.

O currículo engloba, assim, um conjunto de questões importantes a ter em conta para o sucesso do plano curricular, a saber: O que ensinar, a quem, quando, como e porquê? O que e como avaliar? Parte-se do pressuposto de que “os currículos são construções sociais e historicamente situadas, isto é, variam em função da sociedade a que se destinam e do momento histórico que essa sociedade vive” (Diogo, 2013 p. 15).

Os elementos nucleares do currículo são os seguintes:

- **Conjunto de finalidades, metas e objetivos** - corresponde ao domínio das intenções que norteiam o trabalho educativo dos alunos. Responde à questão “para quê?” da

educação. Conteúdos, estratégias, metodologias e regime de avaliação devem orientar-se no sentido de permitir a concretização desse conjunto de finalidades, metas e objetivos.

- **Conteúdos**- são a resposta à questão “ensinar o quê?” É função das entidades político-administrativas responderem a esta questão fixando os planos de estudo de cada ano de escolaridade (onde constam as disciplinas ou áreas curriculares). Posteriormente, para cada área, completa-se a resposta à mesma pergunta através dos programas nacionais (fazendo a listagem das capacidades e atitudes a desenvolver e dos conhecimentos a ministrar).
- **Estratégias e metodologias** - são a resposta à questão “ensinar como?”. Este elemento envolve todo o domínio dos processos usados pelo professor para abordar os conteúdos, tendo em vista aos objetivos fixados (tipo de abordagem, métodos e técnicas, atividades, materiais, etc.).
- **Regime de avaliação dos alunos** - constante de legislação e dos regulamentos de escola, responde à questão “o quê, como e quando avaliar”. Apesar de o currículo prescrito-oficial responder a estas questões, a resposta que lhes dá nunca está completa, pelo que o professor terá de retomá-las no momento de planificar as suas unidades didáticas e as suas aulas.

### 1.5. A avaliação

Nesta abordagem sobre o papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola, não podemos deixar de referir um aspeto incontornável do processo de ensino que é a avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens é um aspeto essencial de toda a atividade educativa e formativa. É constituída de uma série de métodos e técnicas, quaisquer que sejam os meios particulares adotados nos distintos níveis de formação ou disciplina.

O conceito de avaliação assumiu, ao longo da história, diferentes conceções, revelando diferentes modos de a pensar e de a praticar. Fazendo uma breve incursão sobre a prática da avaliação nos primeiros sistemas educacionais no mundo, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.

Nas primeiras três décadas do séc. XX (período designado por idade da eficiência e dos testes), avaliar significou medir. Tudo era considerado suscetível de ser medido: o rendimento dos alunos, as capacidades humanas, a qualidade dos programas, a eficiência dos professores. Este conceito de avaliação como medida supõe uma separação entre dois momentos: o de ensinar/aprender (antes) e o de avaliar (depois), concretizado na administração aos alunos de provas ou testes destinados a apurar que parte do que foi ensinado terá sido aprendido.

Criticando esta perspetiva, Vallejo, (1979 p. 12), citado por Diogo, (2014, p. 97) considera que “medir não é avaliar. A mera obtenção de uma nota mediante uma prova objetiva ou qualquer outro método não é avaliação. A avaliação é um juízo de valor sobre dados previamente obtidos”.

Tyler definiu a avaliação como um processo que não diz respeito apenas à medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também a todo o processo de ensino e até ao currículo globalmente considerado.

Para Tyler (1949, in Pacheco, 2000), a avaliação compara os resultados finais com as intenções ou objetivos iniciais para averiguar até que ponto os objetivos de um programa formativo foram atingidos. Segundo o autor, para se poder avaliar até que ponto os alunos conseguiram aquilo que se pretendia, é conveniente formular objetivos que tenham as seguintes características:

- (1) Devem centrar-se nas atividades dos alunos, ou seja, devem estar formulados por verbos ativos que indiquem a modificação do comportamento, a capacidade concreta que se pretende que o aluno manifeste, que saiba, por exemplo, distinguir, aplicar, enumerar, calcular etc. Não devem estar centrados na atividade do professor porque a ação do professor é só um meio; a tónica deve colocar-se no aluno.
- (2) Devem ser observáveis porque é a única maneira de poder avaliá-los eficazmente.
- (3) Não devem ser muito vagos e gerais- pois formulados assim dificultam a avaliação. Quando for conveniente, devem-se incluir nos objetivos as condições importantes da atividade que se pretende observar e avaliar.
- (4) Os objetivos devem ser unitários- devem-se formular tantos quantos seja preciso, sem os confundir, visto que cada um requer uma metodologia diferente, tanto no que respeita ao ato de ensinar como à avaliação.

Convém referir que a avaliação escolar é uma das atividades dominantes na vida quotidiana da escola. Nérice (1965, p. 419) considera a avaliação como a “parte final do processo de ensino, iniciando a planificação do curso, através do qual se chega à conclusão sobre a utilidade ou não dos

esforços despendidos pelo professor e aluno nos trabalhos escolares”. O autor realça a avaliação como o processo que permite formular um juízo de valor sobre os esforços despendidos pelos atores com base nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é, hoje, objeto de grande atenção por parte de todos quantos se preocupam com a melhoria da qualidade do serviço educativo que a escola presta. É uma modalidade de acompanhamento da ação. Para Libâneo (1991, p. 196), a "avaliação é uma componente do processo de ensino que visa determinar a correspondência com os objetivos propostos através da verificação e qualificação dos resultados obtidos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes".

Para Scriven (1967), a avaliação é o processo através do qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa. Reitera o seu valor para a tomada de decisões de aperfeiçoamento do processo educativo e distingue entre avaliação sumativa e avaliação formativa. Mager (1992) sustenta que a avaliação é o ato de comparar uma medida com um padrão e emitir um juízo baseado nessa comparação.

Por seu turno, Stufflebeam e Shinkfield (1987) apresentam uma definição de avaliação bastante mais próxima do conceito de avaliação atualmente mais aceite: processo de obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito de metas, da planificação e da realização de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados. Nérice (1965, p.419) considera a verificação da aprendizagem como a parte final do processo, “é através dela que se chega à conclusão sobre a utilidade ou não dos esforços despendidos pelo professor e alunos nos trabalhos escolares”.

A questão da avaliação e da sua função na condução da relação pedagógica foi objeto de teorização muito difundida em educação, nomeadamente a pedagogia dos objetivos (ou pelos objetivos), uma abordagem que começou nos Estados Unidos, nos anos de 1960, com a publicação da famosa Taxonomia de Bloom, que consistia em ordenar os programas de estudo de forma a otimizar o seu rendimento. Tratava-se de operacionalizar as intenções da educação. Os objetivos não permitem o reajustamento da ação do docente em vista dos resultados esperados.

Autores como De Landsheere (1984) ou D' Hainaut (1979) vêm na pedagogia dos objetivos uma postura de clarificação das intenções educativas e sua relação com os objetivos operacionais e suas finalidades.

As avaliações servem também na condução descentralizada dos sistemas de educação, por exemplo a fixação dos padrões de qualidade nos países anglo-saxónicos (Normand, 2003) ou a constituição de indicadores de pilotagem.

Na França, os indicadores de pilotagem dos estabelecimentos escolares (Zanten, 2008 p. 69) visam melhorar os resultados das escolas e promover a eficácia em todos os níveis. Esta evolução foi prometida pelo movimento para eficácia das escolas (School effective nessand School Improvement), movimento de ideias animado por especialistas, por pesquisadores e administradores da educação.

Do ponto de vista da avaliação pedagógica, a importância do efeito professor ou do efeito sala de aula é um elemento fundamental neste processo. A avaliação em si implica uma determinada conceção de qualidade já que se realiza essencialmente para aferir e para promover qualidade dos serviços institucionais. Como refere Mendes (2013 p. 253), tem um carácter retractive e proactivo. Dito de outro modo, a avaliação é realizada com base nos resultados do ensino-aprendizagem; a realização do processo de ensino pressupõe a existência de determinados resultados instrutivos e educativos, os quais devem ser avaliados. Ela oferece amostras tanto da atividade dos alunos bem como o grau de cumprimento dos objetivos propostos para determinar se é necessário introduzir correções no sistema.

A avaliação, antes de mais, deve ser de qualidade (Mendes, 2013 p. 253) deve ser credível, quer em termos de dispositivos metodológicos, quer em termos dos seus agentes (avaliados e avaliadores).

A avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que atua como regulador, é como que a “bússola” do processo, fornece a informação necessária à busca de caminhos e à determinação do rumo a realizar. Para além disso, exerce influência sobre cada um dos intervenientes; é determinante nas motivações dos alunos e nos planos de trabalho do professor.

Como já se referiu, a avaliação das aprendizagens é um aspeto essencial de toda a atividade educativa ou formativa. Ele é constituído por uma série de posturas, quaisquer que sejam os meios particulares adotados em tal nível de formação ou em tal disciplina. Estas posturas são:

- (1) A definição do objeto da avaliação
- (2) A coleta de informações relativas às condutas dos educandos em relação ao objeto escolhido
- (3) A interpretação das informações recolhidas

(4) A tomada de decisões e a comunicação das apreciações ao outro (aos educandos, colegas, pais de alunos, profissionais da formação etc.)

Estas posturas podem ser efetuadas de maneira formalizada com o auxílio de diversos instrumentos: lista de objetivos de aprendizagem, formulários de provas, critérios de correção, fichas de feedback, boletins ou portfólio reunindo os resultados de várias avaliações etc. Elas podem também ser feitas de maneira informal sem instrumentalização particular, por exemplo, o docente quer apreciar a adequação das posturas de resolução de problemas dos educandos, observa-os numa situação de trabalho em pequenos grupos, interpreta as suas observações em função de hipóteses fundadas na sua experiência profissional, intervém formulando sugestões para o prosseguimento do trabalho por cada grupo. Enquanto os procedimentos formais da avaliação representam uma atividade especificamente vinculada do ensino, as posturas informais são integradas na situação de aprendizagem e contribuem para a gestão da mesma.

Nesta abordagem sobre o papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola, não podemos deixar de referir um aspeto incontornável do processo de ensino que é a avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens é um aspeto essencial de toda a atividade educativa e formativa. É constituída de uma série de posturas, quaisquer que sejam os meios particulares adotados nos distintos níveis de formação ou disciplina.

### **1.5.1. Da importância da avaliação no processo de ensino**

A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenvolvimento do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento. A avaliação deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. Insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e Aprendizagem.

O professor avalia para tomar medidas que visem melhorar o processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, Peterson, (2003, p. 88) salienta que o professor deve fazer tudo para evitar inculcar no espírito do aluno e dos encarregados de educação a relação errónea escola-notas, ensino-exame



partindo do princípio que o aluno não vai à escola apenas para receber as notas, dando-lhe, assim, um carácter de sentença, as vezes de vingança ou retaliação. A avaliação do aluno não significa atribuir-lhe apenas as notas mediante as provas, uma ideia aliás partilhada por muitos professores tendo em consideração que os resultados das provas não têm valor absoluto.

Ao avaliar o que os alunos sabem, o professor pode avaliar também a qualidade do seu trabalho, pois os resultados obtidos pelos alunos, depende, em grande medida, da capacidade pedagógica do professor e do seu interesse pelo trabalho que realiza. A avaliação permite assim ao professor identificar no seu trabalho as deficiências que se manifestam nos conhecimentos dos alunos; o professor adquire uma ideia mais clara das particularidades de cada um deles, apercebe-se dos seus progressos e pode detetar quais as circunstâncias que obstaculizam o trabalho dos alunos, permitindo a interação entre o professor e o aluno.

A avaliação também assume uma importância do ponto de vista social na medida em que possui uma extraordinária importância para os organismos da instituição pública. A escola tem uma responsabilidade estatal de suma importância. Os organismos públicos devem ser informados como se preparam as escolas, como assimilam os manuais e programas aprovados pelo estado. É importante saber também em que medida a escola proporciona a devida preparação da juventude que vai ingressar nos mais diversos ramos da produção. A avaliação também reflete a quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, a sua capacidade de utilização prática dos mesmos, a sua firmeza, convicção etc.

### **1.5.2. Funções da avaliação**

Em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas conceções que fundamentam a proposta de ensino.

A abordagem sobre as funções da avaliação refere-se, segundo Diogo (2014, p. 102), às tradicionais funções pedagógicas que lhe são assinaladas (função informativa, função diagnóstica, função formativa e função sumativa. Estas três funções de avaliação, segundo Figari e Motiier Lopez (2006), concorrem para uma finalidade geral que é a regulação dos processos de formação. Isto quer dizer que as informações provenientes da avaliação têm por objetivo assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, de um lado, e as características do sistema de formação, de outro, ou de outras funções que segundo Gimeno Sacristán (1993 p. 69) “são a razão mais

determinante da sua existência”. São elas a função de certificação, a função de controlo e a função de orientação do aluno.

Como já foi referenciado acima, a avaliação tem como objetivo fundamental averiguar a quantidade e qualidade dos conhecimentos, capacidades, hábitos e habilidades adquiridos pelos alunos, ou seja, averiguar a quantidade de conhecimentos que os alunos possuem em relação ao conteúdo do programa curricular, em que medida os assimilam conscientemente e até que ponto é correto e têm carácter científico e como os alunos utilizam esses conhecimentos na prática.

Entre as funções da avaliação das aprendizagens na origem clássica destacam-se três tipos fundamentais: a formativa, sumativa e prognóstica (Bloom, Hastings e Madaus (1971). A avaliação formativa- tem como finalidade verificar se os métodos de ensino, os modos de animação e de enquadramento, as atividades de aprendizagem, os instrumentos dentre outros aportes de ensino correspondem às exigências dos educandos, ou seja, às suas necessidades, interesses, níveis de aquisição prévios. Este tipo de avaliação visa essencialmente adaptar as atividades de ensino e aprendizagem a fim de favorecer a progressão dos educandos na direção de objetivos formativos.

Para Caloia e Tortella (pp. 193-194), a avaliação formativa pode ser contínua ou sistemática, e apresenta-se como a avaliação de acompanhamento da aprendizagem permanente dos alunos com vista a proporcionar ambiente de interação entre professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Este tipo de avaliação é aplicado durante o processo de instrução com a seguinte finalidade:

- Fornecer um elo entre o professor e aluno
- Localizar falhas e dificuldades
- Verificar comportamentos cognitivos e aprendizagem do conteúdo
- Analisar padrão individual de desempenho

A avaliação prognóstica- fornece informações que guiam as decisões de admissão ou de orientação do educando na direção de uma nova etapa de formação. As decisões da avaliação prognóstica consideram fatores tais como o desenvolvimento geral do educando no plano cognitivo, afetivo e social, a sua atitude e investimentos nos estudos, ou ainda a natureza dos recursos de suporte disponíveis na família e no sistema de formação (dispositivos de apoio, aportes dos psicólogos e dos assistentes sociais etc.).

Este tipo de avaliação tem igualmente a finalidade de determinar capacidades (aptidões, conhecimentos prévios, potencial de aprendizagem, desejos, etc.), causas subjacentes a dificuldades

de aprendizagem, ponto de partida para organização e prosseguimento do ensino e geralmente é aplicada no início de uma unidade, bimestre ou ano letivo.

A avaliação sumativa está presente no momento em que se estabelece o balanço certificando as competências e conhecimentos adquiridos pelo educando no final de uma etapa intermediária (por exemplo, um semestre), ou de uma etapa final (por exemplo, um ano letivo,) isto é, determinar resultados alcançados ao final de uma unidade ou de um curso (atribuição de conceitos, notas, etc.).

A função diagnosticar as dificuldades do aluno e os conhecimentos prévios. Ajuda ao professor a constatar as falhas no seu trabalho, e a decidir a passagem ou não para uma nova unidade temática. Também ajuda o aluno a criar hábitos de trabalho independente e consciencializar o grau consecutivo dos objetivos atingidos após um período de trabalho.

A Função Pedagógico-Didática refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Permite um reajustamento com vista ao prosseguimento dos objetivos pedagógicos pretendidos, ao mesmo tempo que favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social e contribuindo para a correção de erros de conhecimentos e habilidades e para o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

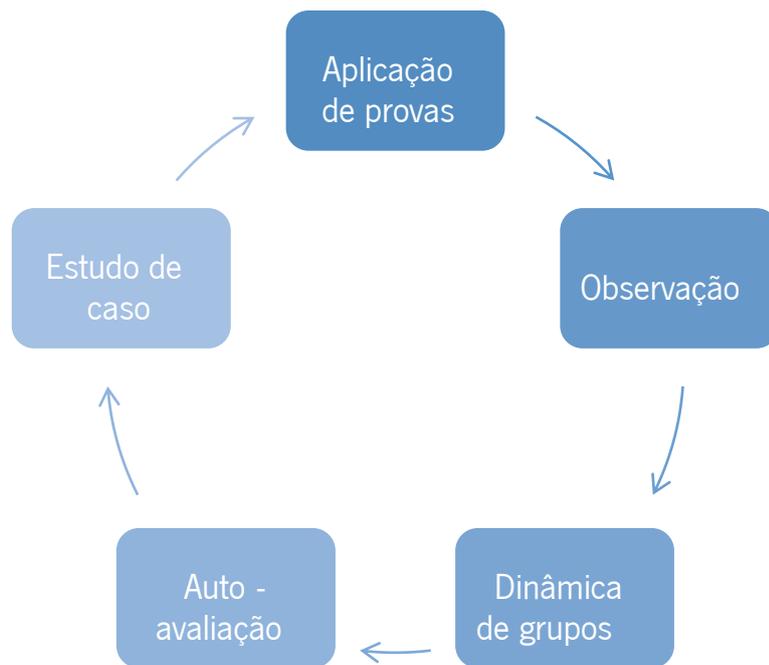
Quanto à Função de Controlo, ela permite controlar o processo de ensino- aprendizagem, exigindo mais dos professores, pois a observação visa identificar os fatores do ensino, fazendo com que o professor se adapte aos diferentes comportamentos dos alunos. Permite que haja um controle contínuo e sistemático no processo de interação professor - alunos no decorrer das aulas.

### **1.5.3. Técnicas e instrumentos de avaliação**

A avaliação reflete sobre o nível do trabalho do professor como do aluno, por isso a sua realização não deve apenas culminar com atribuição de notas aos alunos, mas sim deve ser utilizada como um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos determinando, deste modo, o grau da assimilação dos conceitos e das técnicas/normas.

Para que uma avaliação possa desempenhar as funções que a educação moderna exige, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos. Não medimos a aprendizagem e sim alguns comportamentos que nos permitam inferir se houve ou não aprendizagem.

As técnicas e modalidades de avaliação ajudam igualmente o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho, ajudam os alunos a desenvolverem a autoconfiança na aprendizagem e podem ser classificadas em objetivas e subjetivas.



**Figura 1** A operacionalização da avaliação

As técnicas subjetivas abrangem instrumentos cujos resultados, em grande parte, dependem do juízo pessoal do avaliador. A observação e a análise de diários de alunos entrevistados, questionários, trabalhos espontâneos e autobiografia constituem procedimentos comuns a estas técnicas.

Dentro das técnicas objetivas empregam-se instrumentos de procedimentos cujos resultados valorativos não dependem muito do avaliador. Constam de medições físicas, testes, provas objetivas e escalas de avaliação.

Existe uma grande variedade de instrumentos que o professor tem ao seu dispor para determinar o nível de desempenho apresentado pelos alunos, em função dos objetivos propostos (cf. Figura 1).

Estas avaliações das aprendizagens podem ser efetuadas de maneira formalizada com o auxílio de diversos instrumentos: listas de objetivos de aprendizagem, formulário de provas, critérios de correção, fichas de feedback, boletins ou portfólio reunindo os resultados de várias avaliações. Elas podem também ser feitas de maneira informal sem instrumentação particular.

Enquanto os procedimentos formais de avaliação representam uma atividade especificamente avaliativa, desvinculada do ensino, as posturas informais são integradas na situação de aprendizagem e contribuem na gestão desta última. As informações provenientes da avaliação têm como objetivo assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação de um lado, (Linda Allal, 1986) e por outro lado as características do sistema de formação.

#### **1.5.4. Modalidades de avaliação**

Há diversas modalidades de atividades que se podem realizar para comprovação e avaliação dos conhecimentos e habilidades dos alunos (ver Figura 2). Essas atividades que consistem no controlo do rendimento escolar, da eficiência do processo de ensino podem agrupar-se segundo diversos pontos de vista variando de autor para autor.

Para Nérici (1965), as modalidades da verificação da aprendizagem se processam segundo duas variantes: A verificação quanto ao tipo de provas e a verificação quanto à época de realização.

A verificação quanto ao tipo de provas pode ser: provas orais, provas escritas e provas práticas. As provas orais decorrem com base no diálogo entre o professor e alunos. Realizam-se mais apropriadamente pelo interrogatório que, se for utilizado constantemente no decorrer da aula, após determinado número delas e no final de uma unidade didática, serve de síntese das mesmas. Os procedimentos dessas avaliações procuram medir e classificar as aprendizagens do aluno ao longo e no fim de ciclos de formação. As Provas Escritas são as provas que podem ser usadas em qualquer aula, como testes que podem ser aplicados no final de uma aula ou no início da seguinte, para o professor certificar-se sobre o que o aluno aprendeu e saber então que rumos dar aos trabalhos da turma, repetir, retificar ou prosseguir.

As mais importantes são as trimestrais, semestrais e exames finais para além das que se aplicam numa perspetiva formativa. As provas escritas podem incluir as de dissertação (provas tradicionais ou dissertativas) ou de questões objetivas que cubram toda a matéria que entre na prova (provas objetivas).

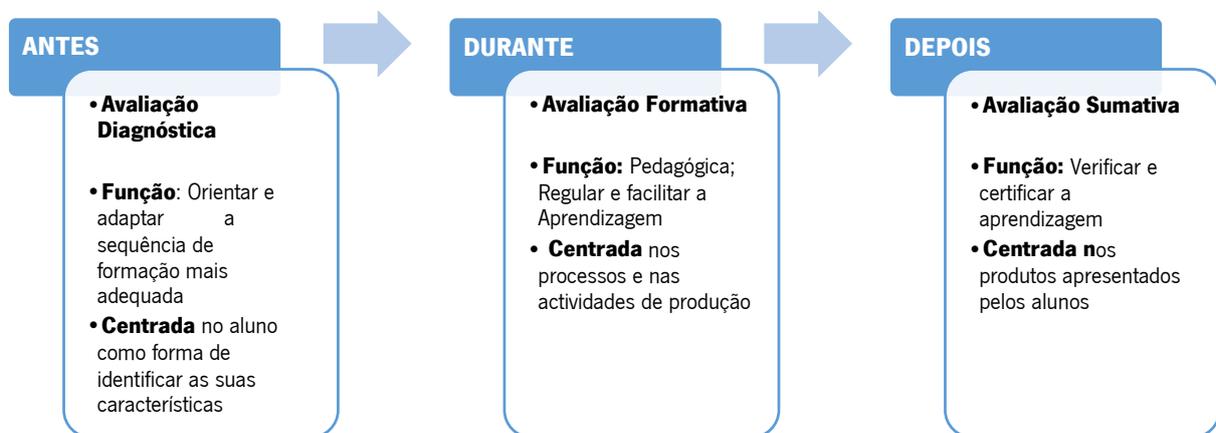
As Provas Práticas colocam o examinando diante de dificuldades concretas ou fictícias, para a solução das quais terá de fazer uso de elementos concretos e teóricos. Estas provas, além de averiguarem o conhecimento teórico, aferem habilidades, segurança e domínio de técnicas, bem como o manejo de instrumento especializado.

Caloia e Tortella (pp. 193, 194) consideram que os instrumentos de avaliação mais usados nas escolas angolanas são as provas orais, provas escritas e provas práticas tendo em conta que a configuração do processo de avaliação na política de avaliação das aprendizagens valoriza muito mais o resultado final das avaliações do aluno em detrimento do processo construído ou desenvolvido ao longo da formação.

Por isso, levantam-se alguns questionamentos que buscam perceber a razão dessa disposição de valorização à avaliação da aprendizagem, por exemplo, por que razão as classificações atribuídas às avaliações ao longo dos trimestres têm peso de 40% e a nota da Prova da escola tem peso de 60%.

O manual de apoio ao sistema de avaliação do ensino primário publicado pelo instituto nacional de investigação e desenvolvimento da educação - INIDE (2003) in refere que “uma outra maneira mais prática de avaliar os conhecimentos de um elevado número de alunos tem a ver com a observação individualizada”. Esta técnica permite que durante a avaliação de trabalhos de casa, por exemplo, divisão silábica na Língua Portuguesa ou exercícios de cálculos em Matemática, se possa avaliar as aprendizagens de muitos alunos usando a seguinte metodologia: enquanto um(a) aluno(a) está no quadro a resolver o exercício deixado para casa, o(a) professor(a) deve passar de carteira em carteira observando o que cada aluno(a) fez e, conforme as respostas, vai atribuindo as respetivas classificações.

A descrição desses procedimentos é relativamente diferente da classificação das avaliações finais (prova da escola e os exames), porquanto, na prova final, se obedece a procedimentos independentes das avaliações realizadas ao longo do processo de ensino. Para as avaliações sumativas, a escala de classificação é de 0 a 20 valores, sendo que, de 0 a 4 valores considera-se má ou pouca progressão do aluno, de 5 a 9 valores a classificação considerada medíocre ou de progressão muito lenta, de 10 a 13 valores, classificação de suficiente progressão, de 14 a 17 valores considera-se classificação de boa progressão e de 18 a 20 valores, a classificação do aluno é considerada muito boa, com segurança na aprendizagem (ANGOLA, 2003 a 2005, 2006 a 2009).



**Figura 2** Funções e modalidades de avaliação

## 1.6. Fases de elaboração do currículo

O currículo é o resultado de uma longa série de decisões assumidas por diferentes atores: “A organização e desenvolvimento do currículo exige a ordenação de diferentes realidades (ideias,

pessoas, recursos, etc.) de uma forma dinâmica e a vários níveis. Supõe, na prática, uma delimitação do conjunto de protagonistas que participarão na sua consideração sobre a sua forma de atuar” (Gairin,1990, p. 93). Nesta perspectiva torna-se importante conhecer como se processa o desenvolvimento do currículo, quais são os seus modelos de organização e através de que instrumentos se processa esse desenvolvimento.

Gay (1991 p. 294) afirma que a função de realizar o currículo na escola e na sala de aula constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes. Por seu turno, Diogo (2013, p. 7) considera três fases fundamentais para a elaboração do currículo:

**Nível político** - é o nível ao qual compete definir a política educativa: fins, seus beneficiários, objetivos, valores a promover. A este nível são intervenientes os responsáveis políticos nacionais ou regionais e os centros de pesquisa (atuando estes a título de conselheiros).

**Nível de gestão** - é o nível de concepção a quem compete estabelecer os itinerários para aprender a ensinar, os meios e métodos que melhor conduzem aos objetivos de entre aqueles que o dispõem. São intervenientes os professores, os pedagogos e a comunidade.

**Nível pedagógico** –é o nível de realização, competindo-lhe estabelecer os itinerários para aprender e ensinar, os meios e métodos que melhor conduzem aos objetivos, de entre aqueles de que se dispõe. São intervenientes os professores, pedagogos, alunos e a comunidade.

Sendo o currículo uma construção social, cultural e ideológica (Pacheco, 2001), é ao nível da escola e da sala de aula que a expressão dessas dimensões se concretiza. Se o currículo previsto ou oficial (Gimeno, 1988) se elabora na base de um conjunto de pressupostos sociais, que incluem as normas, as regras, os valores e os saberes que a escola deve veicular, é na sua operacionalização, isto é, na passagem à prática – currículo real - que esses propósitos se tornam realidade.

Diogo (2013) defende que a elaboração curricular depende das decisões tomadas em matéria de política curricular, nível a que se decide qual o grau de participação dos diferentes agentes educativos e, em consequência, se tomam decisões que estimulam e possibilitam uma participação mais ou menos alargada da escola e dos professores na elaboração do currículo, ou seja, na definição do conteúdo do trabalho educativo a desenvolver na escola.

O autor considera cinco questões centrais do currículo:

- A seleção cultural;
- A organização do conhecimento e da cultura no currículo (que engloba quatro modelos baseados no currículo disciplinar, em núcleos de problemas em situações e funções sociais e no educando);

- O grau de participação dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo;
- O modelo de concretização das intenções educativas;
- A organização e sequenciação das intenções educativas.

Neste processo, o papel do professor é fundamental. Daí a preocupação em relação ao perfil do professor ser hoje uma questão central comum às diferentes áreas do saber, na base das quais se estrutura o currículo.

Zabalza (1991 p. 33-4, citado por Diogo, 2013 p. 21) defende que “para responder as exigências da sociedade atual, um currículo deve ser centrado na escola. A um currículo centralizado, decidido pelos órgãos políticos e administrativos, segue-se uma operação de reelaboração curricular (programação) que é descentralizada, levada a cabo ao nível de cada escola. Esta operação de reelaboração implica a adequação dos programas nacionais às condições sociais específicas da comunidade que a escola serve.

Roldão (1999 p. 43-44) define currículo como projeto contextualizado pela escola tendo em conta que, para a autora, se trata de “um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança”. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para concretizá-lo ou desenvolver. A autora refere ainda “o que transforma um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo é a organização e sequência adoptadas para concretizá-lo ou desenvolvê-lo” (Roldão, 1999 pp. 43-44). Publicações mais recentes sugerem a necessidade de um estudo mais aprofundado do nível micro do currículo, isto é, do currículo real e da sua articulação com a avaliação (Roldão, 2017; Flores, 2017).

### **1.7. O papel do professor no desenvolvimento do currículo**

Qualquer formação é um processo de desenvolvimento psicológico humano o qual se traduz no domínio de saberes teórico-práticos sobre variados aspetos da realidade, possibilitando a tomada de atitudes e discernimento pessoal e interpessoal. Aliás, como afirma Flores (2000 p. 96), é por isso fundamental analisar o contributo de todos os agentes que participam no desenvolvimento curricular e compreender as interações existentes entre eles com particular ênfase para o professor cuja participação neste processo é inegável quer se trate de um modelo mais flexível ou mais centralizado.

Os professores são, atualmente, um dos maiores grupos profissionais de trabalhadores intelectuais ao nível das sociedades em todo o mundo. O crescimento da profissão deve-se à



massificação da escola e à conseqüente necessidade de recrutamento destes profissionais tendo em conta a importância que hoje se atribui à escola.

Gaspar e Diogo (2014, p. 256) consideram que o discurso político e social nas sociedades atuais vai no sentido de reconhecer a importância do papel do professor na construção de uma sociedade mais justa reconhecendo um estatuto profissional mais privilegiado a este grupo profissional. O papel do professor como agente de socialização tem sofrido relevante modificação devido à transformação do contexto social, o que causou um aumento substancial das suas responsabilidades numa sociedade onde cada vez mais se aprende de diversas maneiras através da globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação como a televisão, os vídeos e a internet.

As profundas transformações do tempo em que vivemos, cada vez mais complexo e exigente, têm colocado desafios às escolas que se veem na contingência de criar condições para que os estudantes se apropriem de conhecimentos e experiências que lhes permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo. É nesta perspectiva que Morgado (2014 p.129) considera que “tem sido consignado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efetivos da mudança dos alunos deles dependendo em grande parte tanto as transformações que urgem imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização pessoal”.

À medida que o currículo foi adquirindo “uma crescente relevância na educação”, a verdade é que também “originou uma grande confusão terminologia que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular.” (Pacheco, 2001, p. 15).

Ensinar tem vindo a revelar-se uma atividade extremamente complexa, não só pela crescente diversidade cultural, como pela necessidade de lidar com as constantes mudanças inerentes à sociedade de informação (Hargreaves, 2001).

Elbaz (1991) apresenta duas visões da participação do professor no desenvolvimento do currículo com base nos modelos históricos de ensino. Um deles é o modelo socrático que não distingue o professor daquele que desenvolve o currículo. Sócrates desenvolvia simultaneamente o conhecimento, procurava formas de o apresentar ao seu público e ajudava os alunos a atingirem, eles próprios, o conhecimento. Um segundo modelo é o escolástico em que o professor faz parte de uma hierarquia organizada, o que determina que o conhecimento passe do professor para o aluno da mesma forma que aquele o recebeu. Em face disto, revela-se necessário incorporar novas estratégias de ensino, assim como os meios tecnológicos necessários, explorando novas fontes e novas ferramentas de ensino.

Sendo o currículo uma construção social, cultural e ideológica (Pacheco, 2001), é ao nível da escola e da sala de aula que a expressão dessas dimensões assume maior centralidade. Se o currículo previsto ou oficial (Gimeno, 1988) se elabora na base de um conjunto de pressupostos sociais, que incluem as normas, as regras, os valores e os saberes que a escola deve veicular, é na sua operacionalização, isto é, na passagem à prática – currículo em ação - que esses propósitos se tornam realidade. Neste processo, o papel do professor é fundamental. Daí a preocupação em relação ao perfil do professor ser hoje uma questão central comum às diferentes áreas do saber, na base das quais se estrutura o currículo.

Flores, (2000) salienta que o desenvolvimento curricular implica a partilha de responsabilidades e uma atitude colaborativa por parte de todos os agentes intervenientes neste processo. Importa, deste modo, analisar as responsabilidades curriculares de cada um deles, nomeadamente o professor visto que ele é o principal agente curricular. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano que é partilhado por outros intervenientes (Pacheco, 2001).

O professor é um dos elementos principais do processo educativo. A par dos alunos e demais agentes educativos, o professor faz a escola acontecer. Importa lembrar que, independentemente do paradigma curricular que se adote, o professor desempenha um papel preponderante na organização e concretização dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, na operacionalização do currículo.

Na cadeia organizacional do processo educativo, o professor é considerado como um dos elementos a quem é reconhecida a competência para executar ou realizar o currículo (Afonso, 2014).

Questões de ordem política, institucional, social e pessoal convergem para a determinação desse papel, pois, como sabemos, o professor pode situar-se de diferentes modos no processo de desenvolvimento curricular, dependendo da conceção de currículo que lhe está subjacente, das competências curriculares que se lhe atribuem e da margem de autonomia ou independência profissional que se lhe reconhece (Flores, 2000).

O papel dos professores está, de alguma forma, prefigurado pela margem de atuação que lhes é deixada pela política e pelo marco no qual o currículo se regula administrativamente, sejam quais forem os seus esquemas dominantes.

Baseando-se nas ideias de autores como Kelly, 1986; Marcelo, 1994 e Gay 1991, Flores (2000 p. 96) refere que "é consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular" e que a realização do currículo na sala de aula "constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes".

A mudança do atual panorama educativo e a consecução de um ensino de melhor qualidade requerem “um conjunto alargado e concertado de medidas nomeadamente a possibilidade de a escola se (re) afirmar como um espaço de referência social, que depende, em última análise, do profissionalismo dos professores e da capacidade que tiverem para construírem uma verdadeira autonomia curricular imprescindível para poderem prosseguir, em melhores condições, as finalidades educativas baseadas em três aspetos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente” (Morgado, 2014 p. 129).

É neste contexto que Afonso (2014) afirma que a educação, enquanto processo que visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano tanto em termos intelectuais como psicológicos, morais e físicos, bem como a sua inserção na sociedade, só alcança níveis de qualidade capazes de responder às necessidades de desenvolvimento de qualquer país se contar com um corpo de professores que possua conhecimentos, habilidades e atitudes características da profissão docente, e as concretize de modo mais eficiente e eficaz possível.

Os investigadores do currículo e da formação de professores (Tanner&Tanner, 1980; Grundy, 1987; Ben-Peretz, 1988; Sancho, 1990; Elbaz, 1991; Snyder, Bolin&Zumwalt, 1992; Mauri, 1993; Marcelo, 1994; Gimeno, 1995, in Flores, 2000) têm-se debruçado sobre o papel do professor no desenvolvimento curricular. Aliás, Gimeno (1995 p. 36) argumenta que “a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que se lhes atribui no desenvolvimento do currículo”. Afonso (2014 p. 79), baseando-se na perspetiva sobre a participação do professor no processo de desenvolvimento do currículo, identifica-se com a conceção de currículo como um “projeto em construção, direcionado para a resolução de problemas práticos da educação” (Gimeno, 1995).

Na realidade, são diferentes os agentes e as instâncias que participam no desenvolvimento do currículo, transformando-o num instrumento de ação prática (Mauri, 1993). Neste sentido, importa identificar os procedimentos próprios em cada nível de decisão curricular, sobretudo no que se refere ao professor, visto que este passa a ser considerado como um agente curricular.

### **1.7.1. O professor técnico ou consumidor do currículo**

Numa perspetiva de fidelidade (Snyder, Bolin&Zumwalt, 1992), considera-se o desenvolvimento do currículo como implementação, o mais fiel possível, da proposta feita pelos especialistas curriculares. Esta abordagem curricular implica a conceção do professor como um técnico, um consumidor ou operário do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas executando o que outros

prescreveram, função para a qual possui destrezas específicas. Impera um currículo “à medida do professor” (BenPeretz, 1988), a que subjaz uma racionalidade técnica que pressupõe a separação entre produtores e consumidores de currículo.

O professor atua num esquema de diferenciação hierárquica (Connelly& Ben-Peretz, 1980) e depende de uma organização burocrática, tornando-se num dos elementos da cadeia decisória a quem compete executar, o mais rigorosa e fielmente possível, o que outros (especialistas curriculares) decidiram (Pacheco, 1995).

Trata-se do modelo vertebrado ou por objetivos que se fundamenta na psicologia behaviorista e que tem subjacente uma conceção de currículo como plano estruturado para a aprendizagem dos alunos traduzida em termos comportamentais, pressupondo, deste modo, uma sequência linear (modelo administrativo e tecnocrático) em que a previsão e o rigor na determinação dos resultados constituem as características fundamentais.

A transmissão de conhecimentos constitui a principal característica deste modelo, perspectivando -se, conseqüentemente, o aluno como um mero recipiente e reproduzidor do que foi ensinado, recorrendo à aprendizagem memorística, mecânica e repetitiva.

Citadores por Flores (2000), vários autores (Schwab, 1989; Stenhouse, 1987; Gimeno, 1990, etc.) ressaltam algumas limitações deste modelo, nomeadamente:

- Separa o “planificador” do currículo dos seus realizadores, os professores, que se convertem em seus consumidores (Carr, 1989);
- O ensino converte-se num processo industrial (Carr, 1989) que se preocupa somente com os resultados a alcançar;
- Os alunos são concebidos como “matéria-prima” moldada para atingir um determinado produto final (Carr, 1989);
- Fragmenta o pensamento curricular (Schwab, 1989);
- Reflecte uma visão pobre da natureza da educação (Schwab, 1989); - Ignora o papel cultural do currículo (Schwab, 1989).

Socorrendo-se das ideias de Tanner (1980), Blásquez (1994) e McDonald (1989), Flores, (2000, p. 99) considera que a atuação do professor como técnico e consumidor do currículo se situa “num nível de imitação-manutenção” e se caracteriza pela “rotina” e pela adoção de “pacotes” curriculares previamente elaborados por outros. A autora refere ainda que o professor segue o livro de texto ou manual e o seu papel serve para manter a prática estabelecida ou implementar normas ou diretrizes.

Para Afonso (2014, p.80), esta estratégia de desenvolvimento curricular do centro para a periferia, isto é, da Administração Central para as escolas, caracteriza-se por uma lógica de controlo.

### **1.7.2. O professor agente curricular**

Esta conceção curricular deriva da teoria prática, com especial realce para o contributo de Schwab (1989) e de Stenhouse (1987) e pretende-se uma nova distribuição de competências e responsabilidades no processo de elaboração, desenvolvimento e investigação do currículo. Atribui-se ao professor o protagonismo na concretização do projeto curricular ao adequar, de forma criativa e funcional, os princípios curriculares aos contextos específicos de cada realidade educativa.

Flores (2000, p. 96) refere que, de acordo com esta perspetiva teórica, pretende-se uma nova distribuição de competências e responsabilidades no processo de elaboração do currículo. Para Pacheco (1996), o currículo converte-se num meio para que o professor possa aprender a sua arte, transformando-se num investigador na sua aula ao realizar um exercício experimental da sua prática, o que vem refutar uma certa rigidez e normatividade didática ao trabalho do professor.

Assim, este modelo concede ao professor a participação noutras tarefas (que não de mero executor), pois a sua intervenção ultrapassa a lógica da precisão, normatividade, rigor e linearidade (Pacheco, 1996).

Pelo seu papel interpretativo no processo de desenvolvimento do currículo, o professor torna-se num mediador (Tanner&Tanner, 1980) e implementador ativo (Ben-Peretz, 1988) que tem capacidade para desenvolver projetos curriculares de acordo com um maior grau de participação e colaboração na tomada de decisões. Cabe ao professor trabalhar o currículo considerado como uma ferramenta nas suas mãos (Stenhouse,1987), cuja atitude profissional conduz à mudança contínua da ação, mercê de comprovação de hipóteses. Por seu turno, o aluno torna-se num elemento participativo e sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento através da aprendizagem significativa e construtivista.

Esta perspetiva do papel do professor é possível pelo diálogo, pela negociação e pela flexibilidade existentes entre planificadores do currículo e professores numa perspetiva de adaptação mútua (Snyder, Bolin&Zumwalt 1992) e de colaboração (Blásquez, 1994b) caracterizado pelo consenso (McDonald,1989) (in Flores, 2000).

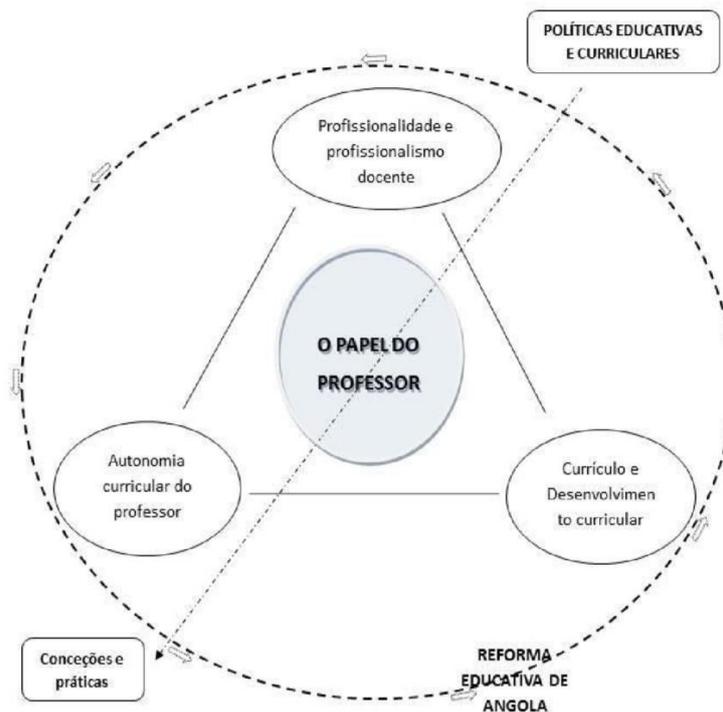
### **1.7.3. O professor como construtor do currículo**

Esta orientação curricular, que se caracteriza pela emancipação (McDonald, 1989), encara o professor como um profissional crítico (Ben-Peretz, 1988), um agente criativo e gerador (Tanner&Tanner, 1980), um construtor do currículo que, juntamente com os seus colegas, pensa sobre o que faz e procura soluções, diagnostica problemas, formula hipóteses de trabalho, planifica experiências, etc., isto é, trabalha num esquema de investigação-ação, apontando-se assim, para a inovação centrada na escola (Blásquez, 1994).

O professor torna-se num elemento fulcral de todo o processo curricular (na elaboração e construção do currículo), onde desempenha um papel primordial enquanto profissional comprometido com um projeto educativo. Ao docente, que deve demonstrar uma atitude crítica e autorreflexiva, é reconhecido um papel criativo na interpretação do currículo, de acordo com as características da comunidade educativa. Segundo esta conceção curricular, o professor não atua isoladamente, mas em colaboração com os seus colegas numa perspetiva de construção do currículo (Snyder, Bolin&Zumwalt, 1992, in Flores (2000)

A construção e desenvolvimento do currículo requerem a intervenção de professores qualificados e um determinado modo de organização e funcionamento pedagógico-didático. Um determinado plano ou programa de ensino exige a qualificação do professor nas matérias e tipos de experiências de aprendizagem propostos sob pena de haver discrepâncias entre o professor «real» (o disponível) e o «ideal» (o requerido pelo currículo) (Ribeiro, 1995, p. 33).

No contexto da autonomia curricular, o professor é encarado como um ator com diversas facetas, pois pode ser, “por um lado, um ator curricular que tem a tarefa curricular da implementação e da execução de decisões prescritas e, por outro, goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência (ou inexistência) de instrumentos de controlo curricular” (Pacheco, 2001, p. 101). Afonso (2014) reforça a articulação entre o papel do professor do desenvolvimento curricular com a sua autonomia e profissionalismo docente (cf. figura 3).



**Figura 3** Relação entre o papel do professor, profissionalismo docente, políticas do sistema educativo angolano. (Afonso, 2014, p.25)

Neste caso, e baseando-se nos conceitos de Flores (2000, p. 99-101), identificamos as seguintes características desta concepção:

- a) O currículo é desenvolvido através da investigação e da prática reflexiva dos professores. Neste sentido, o professor é idealizado como um investigador, devendo, por isso, ser um profissional convenientemente preparado para investigar permanentemente a sua própria prática;
- b) Outorga-se ao professor um claro protagonismo na concretização do currículo através da sua adequação ao contexto específico de cada realidade educativa;
- c) O professor é considerado como um mediador e um gestor curricular ativo, com capacidade para desenvolver projetos curriculares, numa perspetiva de participação e colaboração na tomada de decisões;
- d) Exige-se um tipo de professor que possua competências, conhecimentos e métodos para diagnosticar e analisar os problemas da sua aula, bem como os motivos e as consequências das suas decisões e das suas práticas curriculares;

e) O currículo é considerado como uma ferramenta nas mãos do professor ou como um texto cuja interpretação é da responsabilidade do professor, isto é, o professor medeia e interpreta as propostas curriculares, funcionando o seu pensamento como um “filtro da proposta curricular” difundida oficialmente;

f) O professor é convidado a aperfeiçoar a sua “arte de ensinar”, a inovar e a comprovar ideias alternativas no processo de desenvolvimento curricular.

É inevitável reconhecer que, por mais centralizado que seja o sistema educativo e por mais fechado que o currículo prescrito seja, o professor nunca é um mero consumidor deste (Diogo, 2010). Incumbido de levar à prática intenções educativas definidas antes e acima dele, o professor afigura-se sempre como um agente moldador e intérprete destas intenções no contexto da escola e da sala de aula. Planificando/programando a sua prática, agindo deste ou daquele modo, o professor toma decisões que afetam o conteúdo da educação dos seus alunos.

Importa salientar que, na visão de (Diogo, 2010, p. 46), um projeto pedagógico pessoal corretamente inserido nas finalidades gerais do sistema educativo e que, a cada momento, se adegue aos contextos em que se desenvolve a sua ação poderia fornecer ao professor:

1. Uma base sólida para as suas decisões
2. Um sentido global para a sua ação que ganharia unidade e coerência
3. Um critério para avaliar a qualidade das suas ações e decisões e, deste modo, favorecer o seu autoaperfeiçoamento profissional.

Nesta perspetiva, o professor assume um papel de árbitro da decisão curricular sendo-lhe associado o que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que o mesmo é protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, pertence-lhe terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.

Dai entendemos ser imperioso que o professor cada vez mais tenha a capacidade de realizar com saber e autonomia o seu papel de facilitador das aprendizagens dos alunos ajudando-os a refletir e a problematizar as questões. Aliás, Gimeno (1995 p. 36) argumenta que “a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que se lhes atribui no desenvolvimento do currículo”. Acrescenta que “o papel dos professores está, de alguma forma, prefigurado pela margem de atuação que lhes é deixada pela política e pelo marco no qual o currículo se regula administrativamente, sejam quais forem os seus esquemas dominantes”. (Gimeno, 1995 p. 36).

Fazendo uma distinção entre elaboração curricular e desenvolvimento curricular Diogo, (2010, p. 45) considera que “o papel da escola e do professor na elaboração curricular depende das decisões



tomadas em matéria de política curricular”, nível a que se decide qual o grau de participação dos diferentes agentes educativos e, em consequência, se tomam decisões que estimulam e possibilitam uma participação mais ou menos alargada da escola e dos professores na elaboração do currículo, ou seja, na definição do conteúdo do trabalho educativo a desenvolver na escola. Deste modo, no entendimento do autor, oferece-se mais hipóteses de participação dos professores na elaboração curricular.

O desenvolvimento curricular, sendo o nível da execução, é da competência dos professores (Diogo, 2010 p. 46). É neste sentido que Morgado (2000 p. 95) defende que a autonomia curricular “deve ser vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação”.

Afonso (2014, p. 40) considera o “perfil” do professor como a representação do papel do professor nas diferentes vertentes que caracterizam a profissão docente, o que remete para as qualidades científicas, culturais, psicopedagógicas e humanas que o mesmo deve possuir tanto como pessoa quanto como profissional do ensino. Nesta perspetiva, o perfil do professor diz respeito a um conjunto de qualidades consideradas essenciais para o exercício da atividade docente capaz de propiciar aprendizagens de qualidade aos alunos. Para o autor, o professor é um dos elementos fundamentais do fenómeno educativo já que, juntamente com os alunos e demais agentes educativos, fazem a escola acontecer. Independentemente do paradigma curricular que se adote, o professor desempenha um papel preponderante na concretização do currículo e, por consequência, na conceção e concretização dos processos de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, Pacheco (2001, p. 48) alerta para a necessidade de o professor se curricularizar, isto é, “pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspetiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula”. Daí considerar o professor como protagonista do currículo, como elemento sem o qual não seria possível canalizar, através da escola, nem os valores, nem a moral, nem os ideais, nem as experiências de aprendizagem, independentemente da perspetiva teórica que se adote.

Não há concretização do currículo sem a ação do professor.

Nesta conformidade, num sistema educativo em que o professor é considerado como um mero técnico, a formação docente é programada de modo que os professores adquiram habilidades para

executarem passivamente os processos de ensino-aprendizagem numa perspetiva de copy paste. Os professores são "formatados" mais para seguirem "receitas curriculares" do que para pensarem crítica e reflexivamente sobre o currículo e o seu desenvolvimento.

Uma outra perspetiva sobre a participação do professor no processo de desenvolvimento do curricular é a que se identifica com a conceção de currículo como um projeto em construção, direcionado para a resolução de problemas práticos da educação (Gimeno, 1995).

### **1.8. A autonomia curricular da escola e do professor**

No que diz respeito à construção da autonomia curricular pelo professor, Morgado (2011, p. 399) refere, pelo menos, quatro condições sem as quais se tornará “difícil os docentes assumirem as responsabilidades que lhes são outorgadas”, nomeadamente:

- (1) Boa formação de base e uma permanente atualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consonantes com as mudanças que se pretendem implementar;
- (2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade de ensino;
- (3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho;
- (4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior.

Ainda em relação à construção da autonomia curricular, Morgado (2003, p. 337), citado por Afonso (2014, p. 97), defende a “importância do projeto curricular como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas pedagógicas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor”, considerando-o como um elemento estruturante da autonomia da escola.

A autonomia de uma nova organização escolar e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviços públicos de educação. Deste modo, a escola, no quadro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade que se insere, nos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

A autonomia das escolas tem sido defendida em nome dos diversos fatores entre os quais podem ser destacados a melhoria do desempenho do sistema, em termos de racionalidade

administrativa, a discussão entre diversidade cultural e escola única. A autonomia constitui uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, uma intervenção melhor de apoio e regulação para uma igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades. Impõe um novo padrão de política, planeamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino. Assim, por autonomia da escola entende-se a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo próprio em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

De facto, a escola, para melhor cumprimento do seu papel “educar para a vida”, requer a tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional que requer a construção de projetos educativos e curriculares em função das competências e dos meios de que dispõe. Os projetos serão o eixo fundamental de uma escola autónoma, assumindo o projeto educativo a expressão de um conjunto de vontades concertadas na comunidade escolar, fomentando as relações que lhe permitam afirmar a sua autonomia administrativa e curricular e a assunção da uma identidade própria (Reis, 2013 p. 311). O currículo demonstra, por um lado, o conjunto de orientações pré-estabelecidas pelas autoridades educativas, e, por outro lado, associa-se ao modo como o professor orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem, e as tarefas que propõe aos seus alunos.

A reconstrução do currículo dentro de um projeto curricular de turma leva em consideração a situação real do grupo, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à construção das aprendizagens que integram o currículo, para os alunos concretos daquele contexto. Desta forma, o projeto curricular de turma constitui um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado pelo professor, incluindo um conjunto de conteúdos a ensinar, distribuídos ordenadamente por disciplinas, temas e áreas de estudos. Pressupõe uma diferenciação, adequação e flexibilização.

Morgado (2000) define que a autonomia deve ser vista como “a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento do currículo, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere; como a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação”.

Cortesão, Leite, Pacheco (2002 p. 23-24, citados por Lima, 2002) referem que o conceito de projeto surge associado ao reconhecimento de uma melhor qualidade do ensino, capacidade de responder aos problemas do dia-a-dia através do envolvimento das escolas e dos seus agentes em

planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação com sentido para todos. Por outro lado, Antúnez et al. (1991) definem o projeto educativo como um contrato que promete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum.

O currículo constitui, portanto, um projeto que é marcado pelo caráter interativo da sua construção e desenvolvimento e cujas características são a unidade, continuidade e interdependência entre as várias fases do seu desenvolvimento (Pacheco, 2001). Contudo, existe a necessidade de encontrar instrumentos pedagógicos facilitadores da implementação de projetos curriculares para que a comunidade educativa promova o desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida mais democráticas, numa perspectiva de educação para todos. Precisa-se de se movimentar saberes transdisciplinares e multidisciplinares, que assegurem uma formação geral comum, promovendo a realização pessoal em harmonia com os valores sociais de forma responsável e autónoma, com a finalidade de promover o sucesso educativo para todos os alunos.

Desta forma o currículo, desenvolve-se num projeto coerente, integrado e consequente, onde se decide o que se ensina, porque se ensina, como se ensina e quais as prioridades, com que meios e quais os resultados. Cabe a todos os atores educativos e não se limita apenas aos professores a sua mera execução, mas a decisão de como se ensina e porquê.

### **1.9. A Educação e o ensino em Angola**

O ensino em Angola teve início nos séculos XVI e XVII, muito antes do atual território constituir uma unidade. Durante a presença dos padres católicos na Corte de M'banza Kongo, além de divulgar a língua portuguesa e a sua escrita, e, ainda, rudimentos da Matemática, fundando aquilo a que se chamam as Praças Fortes de Luanda e de Benguela (Benedito, 2014 p. 13), edificando-se nesses locais algumas escolas de nível básico, inicialmente apenas para filhos dos colonos brancos, incluindo alguns nascidos de mulheres africanas, e mais tarde, também, para um pequeno número de crianças africanas. Nesta fase, as escolas não constituíam um sistema de ensino e nem sequer tinham estruturas muito definidas.

Até aos anos 1920, Michael (1970) assinala que houve mudança na situação no decorrer do século XIX, mais propriamente na altura em que Portugal passou a ocupar lentamente o território que hoje corresponde a Angola. Em paralelo com a ação militar e noutros casos a precedê-la, havia quer da parte da religião católica, quer da parte protestante, o incremento da ação missionária que se consubstanciava na difusão do cristianismo ligada a uma aprendizagem escolar de alguma forma

desenvolvida, que passou a tornar-se extensiva a habitantes africanos residentes nas zonas urbanas de Luanda e de Benguela, assim como as populações das vilas que foram sendo fundadas.

Referindo-se à educação em Angola durante o período da ocupação colonial, isto é, de 1926 a 1961, Silva (2003) indica que, demarcado que estava o território colonial no início do século XX, ao lado das escolas missionárias, se deu início à construção de um sistema de ensino pouco desenvolvido, com a criação, nos ambientes urbanos, de escolas básicas do Estado e, mais tarde, alguns liceus. Segundo a mesma autora, com o advento do Salazarismo em Portugal, teve lugar o primeiro ordenamento deste sector, que vigorou durante 30 anos (Silva, 2003).

O período colonial europeu na história de África “foi tanto de controlo como de mudança” (Samuels, 2011 p.19). A decisão dos europeus de permanecer em África, exigiu um exercício de controlo que incluía demonstrações de resistência, cooperação ou passividade, o estabelecimento de escolas e a reação africana a estas proporcionavam um indicador para a compreensão da direção e extensão do controlo colonial.

Um estudo do cenário educativo de Angola em 1880 mostra a natureza pretensiosa dos decretos anteriores. Samuels (2011 p.48) refere que “o sistema de ensino estava forçosamente limitado às áreas sob controlo administrativo. Seis das 28 sedes administrativas dos concelhos não tinham uma escola primária. Existiam 23 escolas fora de Luanda e quatro dentro”.

Dos 27 professores regulares, catorze eram padres e quatro eram mulheres, as últimas lecionando apenas nas escolas da época exclusivas para raparigas. Treze dos professores eram naturais de Angola dez eram de Goa (todos eles eram padres, necessários devido à falha dos seminários portugueses na preparação dos padres em Angola): dois de Portugal, um da Madeira e um de Espanha. Dos de Angola, apenas uma localidade, Luanda, estava representada com mais de um professor, tendo contribuído com oito, mostrando mais uma vez a importância central da capital.

O mesmo autor refere que a maioria dos professores não era qualificada e, por isso, nomeada por contratos a curto prazo, de um a três anos pelo Governador. Assim, 20 dos professores obtiveram as suas nomeações apenas em 1879 ou 1880.

Para desenvolver as duas faces da educação, desenvolveram-se duas abordagens basicamente diferentes, para aquilo a que se pode chamar de “progresso social” - retirar os africanos que deveriam ser mudados, do seu ambiente tradicional, inserindo-os num novo, ou inserir bons exemplos no ambiente tradicional (Samuels, 2011 p. 57).

A primeira preocupação educativa a merecer atenção é a língua de ensino. No início da revitalização da atividade missionária europeia em Angola, no séc. XIX, as línguas faladas pelos

habitantes da região não estavam transcritas e não existia literatura (Samuels, 2011 p.116). Até mesmo as missões que privilegiavam a evangelização em desfavor do ensino precisavam de estudar as línguas africanas. A expansão da literacia era de importância fundamental para as missões protestantes, para que os africanos pudessem “ler a Bíblia e assim aprender a verdade” (Samuels, 2011 p.117).

Após a independência de Angola, a 11 de Novembro de 1975, desenvolveu-se uma onda crescente de consciencialização sobre a importância da educação escolar para o desenvolvimento do indivíduo e socioeconómico do país. Entretanto, três anos após o fim do regime colonial, Angola herdou este sistema de educação, apesar de já ultrapassado, para responder as exigências da população e inseri-la no sistema de ensino, sendo implementada, então, a primeira reforma educativa com a qual o sistema de educação colonial foi substituído pelo sistema de educação e ensino Benedito (2014, p. 13).

Entretanto, o autor refere que o contexto nacional não permitiu contar com as condições desejáveis para a implementação da primeira reforma educativa pois, entre as prioridades impostas pela paz, ressalta-se o reassentamento das populações, a falta de infraestruturas escolares, e condições sociais resultantes do conflito armado, o que não permitia implementar uma política educativa contextualizada à realidade do país.

A massificação da educação implícita à nacionalização e à democratização levou a uma primeira explosão escolar, no ensino geral, verificada nos anos de 1978 e 1979. Segundo dados do Ministério da Educação (MED), estes foram os anos com maiores registos de matrículas sendo 2.305.614 e 2.596.276 (MED, s/da). Em relação aos maiores registos de corpo docente recaem para o ano de 1979-1981 com um total de 44.612 e 43.899, respetivamente.

Em 1986 foi realizado um Diagnóstico ao Sistema de Educação<sup>1</sup>, onde os resultados obtidos foram: de cada 1.000 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 142 concluíram a 4ª classe, dos quais 34 concluíram sem repetição de classe, 43 com uma repetição de classe e 65 com duas ou três repetições. Se se ampliar a análise para a 8ª classe, só quatro alunos concluíram, sendo um com uma repetição e três alunos com duas repetições de classe”.

Entretanto, para se poder ter um sistema de educação com o qual seria possível o reflexo da viragem política conseguida, esta mudança implicava uma ampla recolha de opiniões como forma de subsidiar as opções feitas no quadro da reforma educativa, cujo produto principal foi a aprovação da lei de bases do sistema de educação (Lei 13/01, de 31 de Dezembro).

---

<sup>1</sup>Relatório de Balanço do trabalho realizado pelo grupo de Diagnóstico do MED, em Julho de 1986, pp. 43 e 44.

Assim, teve início, conseqüentemente, o processo de reforma educativa em todo o país, perspectivado para ocorrer em cinco fases: preparação (2002); experimentação (2004-2010); avaliação e correção (2005-2012); generalização (2006-2011) e avaliação geral (2012) (INIDE, 2009).

O governo de Angola criou a Lei de Base do Sistema Educativo (L.B.S.E) - Lei nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001- que tomou um conjunto de decisões estratégicas até 2025.

A LBSE abrange a realização de uma reforma total, em todos os aspetos da educação, incentivando a melhoria do nível de ensino e da expansão das escolas, da qualidade de ensino e eficácia do sistema de educação. Este facto implicaria a reformulação dos planos curriculares inadequados à melhoria de condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, salas de aulas apetrechadas, manuais escolares em qualidade e quantidade, a garantia de igualdade de oportunidades de todos os cidadãos mediante um ensino de qualidade e gratuito, bem como a produção de legislação específica sobre educação, mecanismos de regulação no sentido de serem criadas condições para que as escolas promovam a gestão curricular e a conceção de projetos educativos contextualizados.

A LBSE (lei nº 13/01), de 31 de Dezembro, no seu artigo 59º, refere que as escolas, independentemente da sua especificidade e deveres particulares, devem organizar-se de modo com que a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho, contribuam para a realização dos objetivos da educação.

O regulamento das escolas do ensino geral define que, dentre as atribuições da gestão das escolas, está a “estimular iniciativas que visem a promoção da qualidade do ensino e a colaboração da família com a escola e da escola com a comunidade”. (artigo 4º).

O documento afirma que se pretende atingir um conjunto vasto de resoluções nomeadamente situar a taxa de escolaridade bruta, colocando-a acima do nível médio observado nos países de desenvolvimento humano médio e elevar o número de professores no ensino primário e secundário para que o número de alunos por turma se reduza de 35 para 20.

De facto, a realidade desta lei pouco se faz sentir como prática realizável, na concretização de projetos educativos como exercício de uma certa autonomia das escolas em Angola. A realidade demonstra que o relacionamento dos órgãos de decisão (direções provinciais de educação, repartições municipais e comunais), com as escolas, em particular as primárias, é distanciado e tem demonstrado que existe apenas uma burocracia, obstáculos característicos das estruturas centralizadas. Existem ainda problemas ao nível da qualidade de ensino e, conseqüentemente, o fraco rendimento e aproveitamento dos alunos.

Face ao fraco desempenho do sector da Educação em termos qualitativo e quantitativo, provocado por vários fatores endógenos e exógenos, em 2001, é aprovada a Lei de Base do Sistema de Educação, a Lei 13/01, de 31 de Dezembro, que estabelece as bases legais para a realização da 2ª Reforma Educativa em Angola, cujos objetivos gerais são: A expansão da rede escolar; a melhoria da qualidade de ensino; o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação.

Com a aprovação desta lei, embora o país vivesse uma outra situação de guerra mais intensa, estavam legitimadas técnica e politicamente as atividades que conduziram a extensão do então sistema de educação e ensino (Decreto N° 40/80 de 14 de Maio de 1980) pelo atual Sistema de educação que possui a Lei de Base do sistema Educativo também conhecido como Lei 13/01, de 31 Dezembro de 2001.

2O sector de educação tem vindo a sofrer uma rápida transformação desde o termo da guerra em 2002. A partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação<sup>14</sup> em finais de 2001, o Governo pôs em prática uma reforma abrangente do sistema educativo ao mesmo tempo que alargava consideravelmente o acesso à educação. Como há muito mais crianças na escola, as atenções começam agora a desviar-se da mera expansão do acesso para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

De 2002 a 2007, o número de matriculados em escolas primárias passou de cerca de 1,8 milhões para 3,1 milhões – o que corresponde a um crescimento anual médio de 12%. No ensino secundário aumentou ao ritmo de 20% ao ano no 1º ciclo e 12% no 2º ciclo.

O ensino superior sofreu um impressionante incremento de 46 por cento ao ano no número de matriculados, embora o ponto de partida fosse muito baixo: de 11 000 alunos em 2002 atingiram-se 50 000 em 2006. Daqui decorre que Angola tenha alcançado o nível de muitos outros países de África Subsaariana em termos de escolarização primária, embora o da secundária se mantenha ainda relativamente baixo.

A LBSE foi elaborada tendo como substrato, por um lado, a intenção de escolarizar todas as crianças em idade escolar, de alfabetizar o maior número possível de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo, e, por outro lado, as mudanças profundas do sistema socioeconómico, designadamente a transição de uma economia de pendor socialista para uma economia de mercado. Esta transição exigiu uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas

---

<sup>14</sup>Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola (Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001.



exigências da formação de recursos humanos, necessários ao aperfeiçoamento sócio- económico da sociedade angolana.

O documento aprovado em 2001 pela Assembleia Nacional da Republica de Angola clarifica o que se aspira com a reestruturação do sistema de educação para o país.

De um modo geral, a Assembleia nacional estabeleceu para o sistema de educação angolano metas gerais – desdobradas em objetivos transversais- a alcançar no processo de preparação e formação do homem entre os quais se destacam:

- Desenvolver capacidades (físicas, intelectuais, morais cívicas, estéticas e laborais)
- Elevar o nível científico, técnico e tecnológicos tendentes a desenvolver o país; - Preparar o indivíduo para compreender os problemas nacionais e internacionais; - Desenvolver a consciência pessoal e social dos indivíduos.

Para além de se basear na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional, “o sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação a sua coordenação” (LBSE, artigo 2º).

Com a aprovação da Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, foi necessário a aprovação do Decreto nº2/05 de 14 de Janeiro - Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação, que define os mecanismos para a implementação e o regime de transição, porquanto a passagem do atual sistema para o previsto na referida lei não se processa automaticamente.

Assim, a implementação do novo sistema de educação está a ser realizada em 5 fases, nomeadamente; Preparação, Experimentação, Avaliação e Correção, Generalização e Avaliação Global. 6. Em 2003 iniciou a fase de preparação da Reforma Educativa e como aspeto relevante foi a realização do Conselho Consultivo, a edição dos manuais, programas, planos de estudo e guias metodológicos, a formação dos professores experimentadores e a seleção das escolas de experimentação.

A eficácia interna do Sistema de educação: comparando com o antigo Sistema de Educação, a implementação do Novo Sistema, aumentou a taxa de promoção (aprovação) em todos os níveis de ensino, reduziu a taxa de repetência e de abandono, e melhorou a eficácia do Sistema de Ensino.

Neste sentido, e tendo em conta a transição da situação de instabilidade, resultante dos conflitos vividos até ao fim da guerra civil, para o atual contexto de paz, o Estado optou por uma política de

mudança educacional baseada numa análise efetuada ao sistema educativo, em resultado da qual foi verificada a “inoperância das estruturas educativas quer devido à sua organização institucional quer devido à qualidade e quantidade dos recursos nelas envolvidas” (UNESCO, UNICEF e MED 1993, p. 29). Dessa análise, torna-se visível a necessidade de mudanças sérias na educação através da adoção, de estratégias e opções de políticas educativas que, para além de abarcarem os aspetos institucionais, abrangesse os aspetos relacionados com a qualidade e os meios de ensino, e a necessidade de uma maior atenção ao financiamento da educação (idem).

Na fase de experimentação foram criadas as mínimas condições para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (35 alunos por turma, seleção e formação dos professores, distribuição de material pedagógico, implementação da merenda escolar).

No Ensino Primário verificou-se uma diferença mais acentuada das taxas entre a Fase de Experimentação e a Fase de Generalização do Novo Sistema de Educação porque o universo de escolas na Fase de Generalização enfrentou inúmeras dificuldades (infraestruturas degradadas, turmas superlotadas, professores com baixo nível académico e a maioria sem receber formação especializada dos novos materiais pedagógicos, dificuldades de distribuição dos manuais para os alunos e falta de recursos financeiros<sup>6</sup> para o funcionamento das escolas primárias).

Em Angola, à semelhança do que acontece em outros países, a trajetória de formação de um indivíduo percorre dois dos três sistemas de ensino constituintes do sistema educativo.

O estudante deve obrigatoriamente passar pelo subsistema de ensino geral onde adquire as primeiras noções formais e conseqüente preparação para a sua posterior integração na sociedade.

A LBSE de Angola estabelece no seu artigo 2º cinco objetivos gerais, que devem servir de farol a todo o processo educativo. Os objetivos que abaixo se referem espelham uma intensa preocupação em relação aos aspetos de ordem física, intelectual, moral e cívico, estético e laborais nomeadamente:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais a jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela

dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

- d) Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal; e) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Os objetivos acima referenciados têm como finalidade desenvolver a capacidade de compreensão dos problemas de forma crítica e construtiva bem como da consciência social dos sujeitos integrados no processo educativo, com vista garantir o respeito pelos outros e pelos superiores interesses da nação.

A questão que se coloca, tendo em conta as transformações socioculturais que o país vem registrando nos últimos anos, é até que ponto os diversos atores do processo docente-educativo podem garantir a concretização de tais objetivos? Tal depende, em grande medida, das políticas educativas que forem definidas e implementadas, mas, também das competências dos professores inseridos nos vários sistemas, subsistemas, níveis e/ou ciclos de ensino (Afonso, 2014, p. 26) uma vez que são agentes fulcrais na concretização dos objetivos da educação no país.

Partindo do princípio de que o currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação do aluno, a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

O corpo docente atual é caracterizado como sendo diversificado e heterogêneo do ponto de vista de formação académica e profissional. Atualmente, a maior parte dos professores possui formação média e superior com idade compreendida entre os 19 aos 60 anos.

Com o surgimento de mais institutos superiores um pouco por todo o país o número de professores com qualificação de licenciados e mesmo doutorados tende a aumentar significativamente. A remuneração há uns anos atrás pouco dignificada, aliada a uma inflação constante, obrigava a que muitos destes professores procurassem outras fontes de renda. Atualmente, o quadro tende a mudar resultados das políticas do estado angolano de melhoria da tabela salarial da função pública.

Dados recentes da direção provincial da educação revelam que, neste momento, a província de Benguela conta com mais de vinte mil professores espalhados pelos 10 municípios da província.

Peterson (2003 p. 24) considera várias categorias fundamentais de professores nacionais:

- A primeira cuja maioria teve uma formação muito débil do ponto de vista científico e pedagógico sendo composto por monitores escolares que evoluíram para níveis subsequentes de acordo com os artigos 23º e 25º do Decreto-Lei nº45 908, de 1964;
- A segunda constituída por professores de cursos acelerados, dos cursos básicos dos cursos de superação que desempenharam um papel paliativo no sistema educativo durante muito tempo, considerados mais corajosos por terem constituído um batalhão de professores da linha da frente.
- A segunda categoria de professores, os verdadeiros professores, é composta por professores do magistério primário, do ensino médio ou curso equivalente e do ensino superior (Peterson 2003 p. 25). Para colmatar a carência de professores qualificados que ainda se registra no país, muitos destes professores têm recorrido ao regime de acumulação, isto é, os mesmos professores ministram aulas adicionais dentro da mesma escola ou fora dela.

Se, por um lado, a LBSE angolana define os objetivos gerais da educação, por outro lado, é necessária a garantia de que aos professores, nas escolas de formação e nos mais variados níveis, lhes são proporcionados condições e ambientes de aprendizagem direcionados para esses objetivos.

O nível de execução e cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo sistema de educação, manifesta-se na sala de aula onde o professor, através dos métodos e estratégias selecionadas, trata de fazer cumprir os objetivos da educação. Aliás, a transição de classe e de um nível de ensino para o outro depende fundamentalmente das conceções e práticas de cada instituição de ensino e particularmente do professor traduzido na maneira como este concebe e organiza os processos de ensino-aprendizagem.

Como refere Afonso (2014, p. 26),

O que se pretende é ter alunos com boa educação moral e cívica, boa capacidade de compreensão crítica dos problemas, uma consciência social e individual bem desenvolvida. Para o efeito é necessário que aos professores durante o seu percurso de formação, lhes sejam proporcionadas condições para que desenvolvam essas capacidades e competências.

### **1.9.1. A reforma educativa em Angola**

As reformas são geralmente vistas como processo com os quais se procura através de mudanças ou inovações e melhorias da qualidade de resultados de uma instituição, percursos, metodologias de trabalho, dentre outros.

A LBSE define igualmente um conjunto de princípios gerais, cuja essência se centra na integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade, obrigatoriedade e na questão da língua. No que diz respeito às iniciativas ligadas à educação, o diploma determina que “podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação”.

Em Angola, a reforma educativa passou por cinco fases. Segundo o Ministério da Educação angolano, as alterações previstas para o sistema de ensino Angolano visaram: «corresponder às expectativas de valorização humana e de desenvolvimento económico, social e cultural do país.»

A primeira fase começou em 2002, onde houve a criação das condições indispensáveis para poder assegurar o seu normal funcionamento nomeadamente a adequação dos sistemas de administração e gestão em nível central e local. No primeiro ano de implementação, ainda com carácter experimental, a reforma abrangeu os alunos que ingressaram pela primeira vez o ensino primário, sendo alargada em 2005 ao sétimo e décimo ano de escolaridade.

A segunda fase teve início em 2003 e foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudos, programas e matérias pedagógicas, enquanto a terceira fase começou em 2006, onde se dedicou a avaliação e correção, com base nos dados que foram sendo recolhidos na fase experimental.

A quarta fase decorre desde 2006 a 2011 onde foi feita a introdução progressiva da reforma educativa nos vários anos de ensino, que culminaria com a extinção do antigo sistema educativo que integra o ensino primário, secundário, médio e superior.

A reforma foi progressivamente estendida aos restantes anos de escolaridade, até englobar todo o sistema de ensino no ano de 2012, altura em que terá sido feita uma avaliação global do novo sistema. O conselho de Ministros aprovou um calendário definitivo para a implementação da reforma do sistema educativo criando assim um diploma legal que permitiu a sua concretização.

A quinta fase da reforma educativa que decorre entre 2012 e 2015 está a ser dedicada à avaliação do novo sistema. A reforma educativa alarga em dois anos, o ensino básico, entre o 7º e 9º ano de escolaridade, acabando com a denominação “ensino médio”, que abrange atualmente os

níveis de ensino entre o 10º e o 12º ano. Com esta reforma, o ensino secundário é dividido em dois ciclos, sendo primeiro entre o 7º e o 9º e o segundo entre o 10º e o 12º ano.

Relativamente ao ensino técnico-profissional que tem uma duração de quatro anos, a principal alteração introduzida com esta reforma tem a ver com o facto de que apenas poderem aceder os alunos que completem o 9º ano de escolaridade e não 8º, como acontecia anteriormente.

### **1.9.2. O sistema educativo Angolano**

Antes de traçarmos o percurso histórico do processo de desenvolvimento do sistema educativo angolano, importa referir que Angola enquanto nome de país terá derivado da expressão “Ngola Zinga”, nome do rei do reino do Ndongo, “ou das expressões Ana-a-Ngola e Akua-Ngola, que significam “filhos do Ngola” e “gente de Ngola”, respectivamente (Neto, 2012 p.19).

Angola é um país situado na zona subequatorial e tropical do hemisfério sul, no sudoeste de África e faz fronteira a norte com a República do Congo e a República Democrática do Congo, com a República da Zâmbia ao leste, com a República da Namíbia ao Sul. A Oeste é banhada pelo oceano Atlântico. Do ponto de vista administrativo, Angola se subdivide em dezoito províncias com uma superfície territorial igual a 1.246.700km.

Não podemos falar do papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola sem fazer alusão aos principais factos históricos do surgimento e desenvolvimento do sistema educativo angolano desde as suas origens pré-coloniais.

A sociedade angolana, na sua essência e fruto da riqueza cultural dos grupos etnolinguísticos na sua maioria de origem Bantu, tinha inicialmente a educação dos grupos de forma oral, com meios usados que permitiram com que as pessoas conseguissem preservar os valores culturais como as línguas nacionais, hábitos e costumes, entre outros.

Os povos Bantu, desde os tempos mais remotos, tiveram sempre a preocupação com a preparação cuidada dos seus descendentes, ensinando-lhes a serem úteis a si e a sociedade. A educação das tribos era dada através do saber tradicional, para inserir o indivíduo dentro dessa cultura por meio da capacidade que se tinha de conservar na memória popular as verdades indispensáveis e a capacidade de lidar com a cultura e a tradição (Neto, 2012 p.76).

---

<sup>1</sup> Designa-se por Tribo, o grupo étnico unido pela mesma língua, mesmos costumes, mesmas tradições e instituições cujos membros vivem em comunidade, sob orientação de um ou mais chefes.

A educação oral nas tribos era dada através de contos, provérbios nas histórias, nos mitos e ritos, na música, na dança em todas as manifestações culturais dos membros da tribo. Os géneros literários usados nas tribos eram o meio que conduzia a criança à autonomia, solidariedade, respeito, valor à vida e à tradição.

Entretanto, é importante ressaltar que o conceito de educação na tribo não deixa de ser subjetivo, podendo ser definido na maneira como cada leitor o interpretar.

### **1.9.3. Caracterização do I ciclo do Ensino Secundário em Angola**

Uma vez que o grupo alvo do presente estudo é constituído, fundamentalmente, por professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola, consideramos relevante analisar alguns aspetos que caracterizam este nível de ensino, à luz da Reforma Educativa.

O 1º Ciclo do Ensino Secundário constitui ao mesmo tempo um aprofundamento dos conhecimentos e habilidades adquiridos no nível anterior e uma base para os níveis de ensino subsequentes.

Um dos aspetos que importa ressaltar é a redução da carga horária em relação ao sistema anterior, havendo ao nível das disciplinas, que compõem o plano de estudos, “um maior equilíbrio, entre as disciplinas das áreas de Formação Geral e as disciplinas mais viradas para o conhecimento prático e para o mundo do trabalho”. Cada uma das classes que compõem o 1º ciclo do Ensino Secundário organiza-se através de um conjunto de 12 disciplinas que, uma vez concluída a 9ª classe, permitirão aos alunos prosseguir os estudos ao nível do 2º Ciclo do Ensino Secundário ou ao nível dos Institutos Médios, Técnicos e Normais.

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE (2003), na elaboração do atual currículo foram considerados como pressupostos essenciais os objetivos definidos para o ciclo de estudos, a relação entre as disciplinas a serem ministradas, os seus objetivos e a respetiva carga horária destinada a cada disciplina.

Ao longo da ação pedagógica, além dos conhecimentos relativos a cada disciplina, considera-se a multiplicidade de culturas das várias regiões etnolinguísticas existentes no país, com vista a proporcionar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam para a sua formação integral, devendo os conhecimentos a adquirir estar em perfeita sintonia com as capacidades e aptidões do aluno deste nível de ensino, constituindo requisitos fundamentais para o seu enquadramento e a persecução dos seus estudos.

A Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) determina, no seu artigo 19º, que o Ensino Secundário Geral, que sucede ao Ensino Primário, compreende dois ciclos de três classes: o 1º Ciclo do Ensino Secundário, que compreende a 7ª, 8ª e 9ª classes, e o 2º ciclo do Ensino Secundário, que compreende a 10ª, 11ª e 12ª classe.

O mesmo diploma define que o 1º Ciclo deve trabalhar com os alunos no sentido de que os mesmos sejam capazes de:

- a) Desenvolver harmoniosamente capacidades físicas, estéticas, laborais, intelectuais e cívicas da jovem geração.
- b) Dominar competências científicas a fim de intervir na vida ativa da sociedade.
- c) Conhecer e respeitar os valores e símbolos nacionais
- d) Relacionar os conhecimentos técnico-científicos com a resolução dos problemas nacionais possibilitando a uma melhor reflexão sobre o meio onde vive.

As reformas são geralmente vistas como processo com os quais se procura através de mudanças ou inovações e melhorias da qualidade de resultados de uma instituição, percursos, metodologias de trabalho, dentre outros.

Autores como Weilwe (1989), Soltis (1990) e Canário (1992) (citados por Benedito 2014, p.13), definem a reforma educativa como:

“Um conjunto de múltiplas iniciativas circunscritas em projetos através dos quais se propõem alterações em larga escala nos currículos e conteúdos escolares, tendo em vista a renovação, aperfeiçoamento ou redimensionamento das instituições educativas baseadas em opções políticas que possibilitam a redefinição de finalidades e objetivos educativo”.

De acordo com Peterson (2003, p. 57), “Angola é um dos poucos países em África que tinha ambições traduzidas em programas concretos”. Três anos após a sua independência política, o governo orientou a reforma profunda do sistema educativo.

A reforma educativa revolucionária tinha quatro vertentes fundamentais:

- A elaboração do novo conteúdo programático
- Preparação dos novos professores
- Aquisição de diversos meios de ensino
- Nova administração e gestão.



Contrariamente ao que aconteceu em muitos países de África, Angola tinha concebido novos programas de ensino básico e médio, colocando-os nas mãos dos professores tendo concebidos, desde 1978, os planos curriculares e os programas.

A LBSE define igualmente um conjunto de princípios gerais, cuja essência se centra na integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade, obrigatoriedade e na questão da língua.

No que diz respeito às iniciativas ligadas à educação, o diploma determina que “podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação.

Em Angola, a reforma educativa passou por cinco fases. Segundo o Ministério da educação angolano, as alterações previstas para o sistema de ensino Angolano visaram «corresponder às expectativas de valorização humana e de desenvolvimento económico, social e cultural do país.»

A primeira fase começou em 2002, onde houve a criação das condições indispensáveis para poder assegurar o seu normal funcionamento nomeadamente a adequação dos sistemas de administração e gestão em nível central e local. No primeiro ano de implementação, ainda com carácter experimental, a reforma abrangeu os alunos que ingressaram pela primeira vez o ensino primário, sendo alargada em 2005 ao sétimo e décimo ano de escolaridade.

A segunda fase teve início em 2003 e foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudos, programas e matérias pedagógicas, enquanto a terceira fase começou em 2006, que se dedicou a avaliação e correção, com base nos dados que foram sendo recolhidos na fase experimental.

A quarta fase decorreu desde 2006 a 2011, tendo sido feita a introdução progressiva da reforma educativa nos vários anos de ensino, que culminaria com a extinção do antigo sistema educativo que integra o ensino primário, secundário, médio e superior.

A reforma foi progressivamente estendida aos restantes anos de escolaridade, até englobar todo o sistema de ensino no ano de 2012, altura em que terá sido feita uma avaliação global do novo sistema (ver tabela 2).

O conselho de Ministros aprovou um calendário definitivo para a implementação da reforma do sistema educativo criando, assim, um diploma legal que permitiu a sua concretização.

A quinta fase da reforma educativa, que decorreu entre 2012 e 2015, foi dedicada à avaliação do novo sistema.

**Tabela 2** Avaliação geral da quinta fase da reforma educativa no período de 2012-2015.

Sistema de Educação	Antigo			Novo					
Fases da reforma	<b>Experimentação</b>			<b>Generalização</b>					
Taxas	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.
Ensino Primário	42%	32%	26%	91,1%	6,8%	2,82%	-	-	-
Ensino Primário	45%	25%	30%	83,90%	12,80%	3,3%	67,10%	7,8%	15,1%
Iº Ciclo E. Secundário	45%	25%	30%	83,90%	12,80%	3,3%	67,10%	7,8%	15,1%
IIº Ciclo	44%	30%	26%	77,30%	14,20%	8,50%	70,80%	13,3%	15,9%

A reforma educativa alarga em dois anos o ensino básico, entre o 7º e 9º ano de escolaridade, acabando com a denominação ensino médio, que abrange actualmente os níveis de ensino entre o 10º e o 13º ano. Com esta reforma, o ensino secundário é dividido em dois ciclos, sendo primeiro entre o 7º e o 9º e o segundo entre o 10º e o 13º ano.

Relativamente ao ensino técnico-profissional que tem uma duração de quatro anos, a principal alteração introduzida com esta reforma tem a ver com o facto de que apenas poderão aceder os alunos que completarem o 9º ano de escolaridade e não 8º, como acontecia anteriormente.

#### **1.9.4. O sistema de avaliação da aprendizagem em Angola**

A avaliação educacional é uma tarefa didáctica necessária e permanente no trabalho do professor. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. Insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Caloia e Tortella (p. 193, 194,) consideram que a política de avaliação das aprendizagens para a formação de futuros professores de nível Médio em Angola, instituída pelo Ministério da Educação (MED), estabelece na prática das avaliações das aprendizagens duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa. A avaliação formativa que acontece ao longo do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação sumativa é definida com aplicação de prova no fim de determinado ciclo de formação letiva (ANGOLA, 2003, 2005a). Os autores referem que o Sistema de Avaliação das Aprendizagens, deliberado pelo MED, na prática da avaliação formativa ou contínua, o aluno é avaliado na base de perguntas escritas no começo ou no fim de cada aula e com perguntas orais em qualquer momento do seu curso.

A avaliação apresenta-se nas diretrizes instituídas pelo MED como a avaliação por meio da qual o professor formador afere o aproveitamento do aluno na base de classificações diárias, semanais e mensais, registrando-as em cadernetas padronizadas. As cadernetas são tidas como meios a fornecer “informações imediatas para fins de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e tenha os dados indispensáveis para a determinação da média das avaliações contínuas.” (ANGOLA, 2005 p. 11).

No que se refere a procedimentos para a avaliação sumativa, Caloia e Tortella (pp. 193, 194), consideram que esta modalidade não parece diferenciar-se da modalidade designada formativa, isto considerando que ambas as modalidades se identificam necessariamente classificatórias, sinalizando obrigatoriamente registros das notas nas avaliações dos alunos.

Nesse processo, o resultado das operações matemáticas (aritméticas) que se efetuam das avaliações formativas ou contínuas e das provas do professor (Classificações Atribuídas pelo Professor) tem peso de 40% e ao resultado da prova de escola (Classificação Atribuída pela Escola) lhe é atribuído 60%.

A percentagem atribuída aos resultados das classificações contínuas advém de um conjunto de operações matemáticas que se fazem diária, semanal, mensal e trimestralmente representada pela seguinte fórmula:

$$\text{MAC/dia'semanal} = \frac{\sum \text{das notas de avaliação por dia/semana}}{\text{n}^\circ \text{ total de avaliações neste dia/semana}}$$

$$\text{MAC} = \frac{\sum \text{das médias da avaliação contínua dos meses durante o trimestre}}{\text{n}^\circ \text{ de médias mensais do trimestre}}$$

**Figura 4** Fórmula para o cálculo da classificação contínua

Segundo os autores, os valores das classificações a essas avaliações estão fixadas na escala de 0 a 5 valores. Uma vez calculada a Classificação Trimestral (CT) através da fórmula (dos três trimestres, calcula-se a média destes trimestres considerando simplesmente o procedimento aritmético). Ou seja, a média dos trimestres, chamada Classificação Atribuída pelo Professor (CAP) será igual à soma do primeiro, segundo e terceiro trimestres, dividida por três representadas pelas seguintes fórmulas:

$$CT = \frac{MAC + CPP}{2}$$

$$CAP = \frac{CT^1 + CT^2 + CT^3}{3}$$

Caloia e Tortella (pp. 193, 194) referem ainda que o aluno é considerado integralmente avaliado com possibilidade de aprovar ou reprovar de série ou terminar o ciclo completo de formação ao realizar a prova de escola designada Classificação da Prova de Escola (CPE). A elaboração desta prova, geralmente, é da responsabilidade do coordenador de disciplina.

Feito este enquadramento das questões curriculares, do papel do professor no desenvolvimento do currículo e de uma breve contextualização do sistema educativo Angolano, passamos agora, à descrição do enquadramento metodológico do nosso estudo.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

No presente capítulo apresentamos o contexto do estudo e as escolhas metodológicas consideradas mais adequadas e fundamentadas a partir da problemática e descrição do design da investigação. Procedemos igualmente à caracterização do contexto, dos participantes envolvidos no estudo e, posteriormente, apresentamos a justificação dos métodos e técnicas de recolha e análise de informação utilizados nomeadamente o focusgroup e a análise do conteúdo. Apresentamos igualmente neste capítulo as questões de natureza ética que nortearam o desenvolvimento desta investigação.

### **Design de investigação**

Tendo em conta a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos em estudo, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan&Biklen, 1994) que incide na compreensão mais profunda das temáticas a investigar o que está por trás de certos fenómenos objeto deste estudo relacionado com comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, neste caso, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. O objetivo é compreender determinados fenómenos a partir do ponto de vista dos participantes. A investigação qualitativa permite, através de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos, estudar as perceções e os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas.

Este estudo visa compreender o significado que os professores atribuem ao conceito de currículo e o seu nível de participação na elaboração do mesmo tendo em consideração o contexto social, cultural e político em que estão inseridos.

Nesta investigação procuramos igualmente compreender as práticas de planificação, metodologias de ensino e recursos mais utilizados no processo educativo, bem como os constrangimentos que os professores sentem no exercício das suas atividades.

#### **2.1. Natureza do estudo e problemática de investigação**

Este estudo visa compreender o modo como os professores do 1º ciclo do ensino secundário em Angola analisam o conceito de currículo e compreender o seu nível de participação no processo do seu desenvolvimento. Trata-se de um estudo de natureza exploratória.

Considerando a natureza dinâmica e complexa dos fenômenos em estudo, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan&Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), numa busca pela globalidade e pela compreensão dos fenômenos.

O método qualitativo é baseado na recolha de dados sem medição específica, no qual se inclui uma variedade de concepções, visões, técnicas e estudos não quantitativos, com descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações de uma determinada investigação (Sampieri, Collado, Lucio, 2010).

Esta abordagem dá ênfase às características sociais, antropológicas, arqueológicas, culturais, psicológicas e criminalísticas, históricas e abrange processos humanos completos. Tenta descrever e compreender as situações, e processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada.

O processo de investigação incorpora a participação dos próprios sujeitos investigados, analisa-se a percepção que os mesmos têm da realidade e as suas próprias vivências. Dito de outro modo, neste enfoque interessa conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem; suas experiências, suas atitudes e crenças.

Entre as principais características da abordagem qualitativa, destacamos os seguintes:

- Os fenômenos estudados estão inseridos em uma complexa rede de fatores sociais, políticos, económicos, culturais e históricos que devem ser analisados a fundo para compreender e interpretar as situações.
- Estabelece-se uma relação próxima entre o investigador e o sujeito (s) investigados (s). Ambas as partes têm uma participação ativa no estudo, mesmo mantendo a distância profissional.
- Trabalha-se com dados qualitativos. Não se busca uma relação de causa efeito, mas sim a explicação do fenômeno estudado.
- O importante não é medir quantitativamente as variáveis, mas buscar a compreensão para explicar como as próprias pessoas envolvidas conhecem e interpretam a sua realidade.

- Geralmente parte de um desenho flexível, que indica as grandes linhas de ação, e à medida que vai explorando o problema, vai-se estruturando ou modificando de acordo com a necessidade e o avanço da investigação, orienta-se a ação para a transformação da realidade.

## **2.2. Técnica de recolha de dados**

Quanto à técnica de recolha de dados, recorreremos ao grupo focal. O alcance de um estudo exploratório existe quando o objetivo é examinar um tema de investigação pouco estudado (Sampieri, Collado e Lucio, 2010). Os estudos exploratórios servem para nos familiarizarmos com fenómenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levar a cabo uma investigação mais completa a respeito de um contexto particular, investigar novos problemas, identificar conceitos e variáveis promissórias, estabelecer prioridades para investigações futuras.

O investigador começa a explorar, procurar e ver o que encontra. Como o problema é pouco conhecido e não há estudos precedentes, é difícil aventurar-se na elaboração de hipóteses, por isso se trabalha com hipóteses prévias. O interesse fundamental é descobrir.

A técnica do focusgroup ou grupo focal é instrumento de investigação qualitativa que permite aceder às expectativas e objetivos dos professores, bem como ao seu pensamento (Bryman, 2001), caracterizado pela discussão de grupo de um tópico que é foco da conversação. Esta técnica normalmente incide sobre um tema ou tópico que é explorado em profundidade, enquanto uma entrevista de grupo engloba vários temas. O investigador, no focus group, está interessado no modo como os indivíduos, membros de um grupo, discutem um determinado tópico, não pensando neles como indivíduos. Está interessado em ver como cada pessoa responde aos outros membros do grupo e constroem uma perspetiva a partir da interação que tem lugar no grupo.

O Focus Group é uma forma de entrevista de grupo em que:

- Há vários participantes (para além do moderador ou facilitador)
- Dá ênfase no questionamento à volta de um tópico particular
- Dá ênfase à interação do grupo e à construção conjunta de significado (ambiente de discussão)

Este método tem como principais objetivos.

- Identificar rapidamente similaridades e diferenças entre elementos do grupo

- Obter uma informação de fundo acerca de um tópico
- Gerar, confirmar e infirmar hipóteses acerca de um tópico
- Interpretar dados quantitativos previamente recolhidos (questionário)
- Diagnosticar potenciais problemas

Este método também serve para estimulação da recordação já que tem como objetivo ajudar o professor a recordar e a explicitar os processos de pensamento, concomitantes ao ato de ensinar e através dele é possível fazer inferências sobre a recordação de acontecimentos mentais.

Permite igualmente investigar os processos de pensamento e de tomada de decisão dos professores no ato de ensinar, onde o critério do incidente deverá ser o da pertinência: em que é que o acontecimento é relevante e em que é que o seu registo vai contribuir para um melhor conhecimento das pessoas ou da situação (Sousa, 2009).

A análise do focusgroup como procedimento encerra em si vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens podemos ressaltar:

- a) Recolha mais rápida, a mais baixo custo;
- b) Interação direta entre investigadores e respondentes;
- c) Obtenção de grandes quantidades de dados nas palavras dos próprios respondentes, permitindo uma determinação de níveis de significado mais profundo;
- d) Permite reagir e construir sobre respostas de outros;
- e) Flexibilidade.

Sobre as desvantagens, destacam-se as seguintes:

- a) Respostas não são tão independentes umas das outras, podendo ser enviesadas por alguns membros dominantes;
- b) Um moderador menos experiente pode enviesar os resultados dando pistas acerca de respostas desejáveis (efeitos de grupo);
- c) Dados difíceis de analisar (e transcrever – diferentes vozes, requer tempo);
- d) Generalização limitada.

Para um bom grupo de discussão é necessário criar um contexto e locais propícios à interação; proceder-se ao registo áudio; aos papéis desempenhados pelo moderador (nível de envolvimento, facilitador); as questões e linguagem utilizadas.



Tendo em consideração que qualquer trabalho de investigação tem como ponto de partida a identificação de um problema, sendo por isso necessário identificá-lo, descrevê-lo e raciociná-lo (Almeida e Freire, 2000), a problemática de investigação incide nas seguintes questões de investigação:

- Qual é o nível de participação dos professores no processo de desenvolvimento do currículo em Angola?
- Em que medida as estratégias educativas e curriculares, as condições técnicas, infraestruturais e metodológicas existentes influenciam a prática docente?

### **2.3. Objetivos de investigação**

Com base no problema e nas questões de investigação, delineamos os seguintes objetivos que vão nortear o processo de investigação:

- Compreender as perceções dos professores do primeiro ciclo sobre o seu papel no desenvolvimento do currículo;
- Identificar os desafios e as dificuldades sentidos pelos professores na operacionalização do currículo;
- Caracterizar as práticas curriculares dos professores do 1º ciclo.

### **2.4. Procedimentos para análise dos dados**

Para o alcance os objetivos preconizados no presente trabalho de investigação, optamos pela abordagem qualitativa que visa descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando o contexto que envolve a problemática estudada.

Os resultados apresentados neste estudo refletem as ideias dos professores do 1º ciclo sobre o seu trabalho e a visão dos especialistas e, Educação sobre capacidade docente e problemas do processo docente-educativo da escola alvo do estudo. Os dados foram recolhidos através de focusgroup e, posteriormente, analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

Depois de feita a identificação das unidades de análise, onde foram reconhecidos os dados mais significativos nas dimensões e categorias que orientam a análise dos relatos dos participantes do estudo, de acordo com o interesse do investigador, procedemos à análise e interpretação do conteúdo dos discursos, através de uma categorização emergente dos dados recolhidos dos participantes.

Esta etapa de investigação foi orientada pelos seguintes objetivos:

- Compreender o significado que os professores atribuem ao conceito de currículo e o seu nível de participação na elaboração do mesmo
- Conhecer as práticas de planificação concernente à formulação dos objetivos, formas de planificação
- Conhecer a metodologias de ensino e os recursos mais utilizados –
- Entender a forma de avaliação dos alunos.

## **2.5. Caracterização do contexto onde decorreu o estudo**

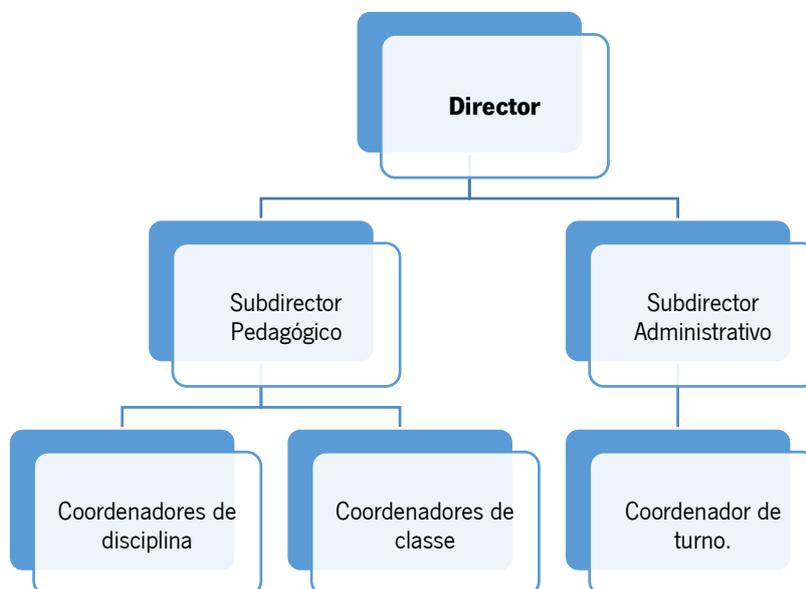
A província de Benguela está situada na costa Oeste de Angola, dista a cerca de 600 Km da capital do país, Luanda. Segundo dados do último censo populacional efetuado em 2014, conta com uma população de cerca de 2. 135.094 Habitantes. É constituída por dez municípios nomeadamente: na faixa litoral Lobito, Catumbela Benguela, Baía-farta, Bocoio, Caimbambo, Balombo, Chongoroi e Caimambo localizadas no interior.

O complexo escolar onde decorreu o estudo está localizado no município de Benguela. A escola é composta por 30 salas de aula e funciona em três turnos (Manhã, tarde e noite) com horário de funcionamento no turno da manhã das 8h00 às 12h30, à tarde das 13h00 às 17h55 e à noite das 18h00 às 23h00, sendo o primeiro turno do ensino primário e o segundo e terceiro do 1º ciclo, com 72 professores dos quais 41 do sexo feminino e 3.105 alunos.

A escola enquadra-se no subsistema do Ensino geral, cujos objetivos são dentre outros:

- ✓ Assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais artísticas, cívicas, morais, éticas estéticas e físicas;
- ✓ Educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades e capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- ✓ Garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.
- ✓ Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais.

Quanto à estrutura curricular, a escola segue a consignada pela reforma curricular da Lei de Bases do Sistema Educativo de acordo com a legislação em vigor no país.



**Figura 5** Organograma da escola

## **2.6. Caracterização dos participantes**

Os grupos focais foram realizados a 13 coordenadores de disciplinas, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática, Física, Geografia, Educação visual e Plástica (EVP), Educação Laboral, Inglês, Francês, Química, Biologia, História e Educação Física. Cada grupo focal foi constituído por grupos de três a quatro participantes.

**Tabela 3** Caracterização dos participantes

<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>F</b>	30	9 anos	Coordenador de Língua Portuguesa
<b>M</b>	50	25	Coordenador de Matemática
<b>M</b>	35	13	Coordenador de Geografia
<b>M</b>	27	8	Coordenador de EVP
<b>M</b>	40	19	Coordenador de Educação Laboral
<b>F</b>	43	22	Coordenador de Inglês
<b>M</b>	52	30	Coordenador de Química
<b>M</b>	36	16	Educação Física
<b>M</b>	42	20	Coordenador de História
<b>F</b>	39	21	Coordenador de Francês
<b>F</b>	38	17	Coordenador de Biologia
<b>M</b>	45	24	Coordenador de Física
<b>M</b>	39	18	Coordenador de Educação Moral e Cívica (EMC)

Os participantes no estudo, como referido anteriormente, foram selecionados tendo em conta a sua disponibilidade e interesse em participar na investigação. Os grupos focais foram realizados de forma a não causar entraves ao normal funcionamento da escola. No que diz respeito às características dos participantes no estudo, estes eram maioritariamente do sexo masculino (onze participantes).

Os participantes têm idades compreendidas entre os vinte e quatro e os cinquenta e dois anos de idade, sendo que prevalece a faixa etária dos vinte e cinco aos quarenta e cinco, o que revela que estamos perante um grupo de indivíduos que já exerce a profissão há, pelo menos, vinte anos, e, portanto, com um repertório de conhecimentos e experiências mais amplos (cf. Tabela 3). No que concerne ao nível de ensino em que os participantes lecionam prevalece o 1º ciclo.

## 2.7. Questões de natureza ética

A ética na investigação em educação é extremamente importante, uma vez que se enquadra nas ciências sociais e humanas, tantas vezes sujeitas a desvalorização científica. Na realidade, é ao investigador que cabe a responsabilidade de assegurar a ética de todos os procedimentos levados a cabo e a prevenção de todos e quaisquer incidentes ocorridos durante a investigação, bem como “tomar todos os cuidados para que as conclusões a que chegar não sejam mal utilizadas por terceiros, prejudicando pessoas quanto a sua intenção final é sempre de as ajudar” (Sousa, 2009, p. 34).

Depois de identificada a escola que foi selecionada mediante autorização da direção provincial da educação onde tivemos como base a facilidade de acesso às fontes, foi realizada uma reunião com a direção da mesma para marcação dos grupos focais e esclarecimento de outros aspetos essenciais relacionados com o processo de investigação a que nos propusemos.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, utilizamos os grupos focais que foram realizados mediante gravação áudio, devidamente consentida pelos intervenientes. Os dados, depois de transcritos, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, ajudando-nos na descrição e análise, com o intuito de reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão dos seus significados.

Todos os envolvidos responderam voluntariamente, sendo-lhes salvaguardado o direito à confidencialidade. A cada um dos entrevistados foi atribuído um código aleatório (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, P10, P11, P12 e P13) que impede a sua identificação.

Durante o processo de investigação ouvimos igualmente três especialistas em educação denominados pelos códigos E1, E2 e E3, sendo:

E1. Presidente Do Conselho Científico Do INIDE

E2. Doutoramento em Educação com especialização em Desenvolvimento curricular e inovação educativa.

E3. Doutoramento em Administração Educacional

Apenas a autora da investigação tinha conhecimento do código atribuído a cada um dos entrevistados. Foram igualmente suprimidas quaisquer referências a pessoas suscetíveis de identificar os participantes em causa. Todas conclusões foram apresentadas em conformidade com todos os elementos recolhidos pela investigadora, seguindo sempre o princípio da credibilidade e imparcialidade. Ressalta-se, igualmente que foram cumpridos todos os critérios enunciados no código de conduta ética da Universidade do Minho.

## **CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com a finalidade de apresentar os resultados obtidos deste trabalho de investigação, neste capítulo apresentamos os dados obtidos através do grupo focal realizado aos coordenadores de disciplina. Os resultados da pesquisa serão apresentados com base nas seguintes categorias de análise: Conceção do currículo, nível de envolvimento dos professores no processo de desenvolvimento do currículo, operacionalização do currículo e sugestões para melhorar o currículo.

### **3.1. Concepções dos coordenadores de disciplinas sobre o currículo**

Quanto às concepções do currículo, os participantes no estudo apresentam ideias ligadas à organização de conhecimentos por disciplinas, à definição de objetivos e programas das diferentes disciplinas embora também refiram outros aspetos nomeadamente a questão da avaliação e a dimensão pedagógica.

“É a sequência dos conhecimentos que o professor leva no dia-a-dia tendo em conta o programa passando por aquilo que o professor chama de objetivo que o professor deve levar, tendo em conta também ao procedimento na base daquilo que é também a avaliação do aluno de forma sistemática, sem deixar aquilo que nos chamamos de investigação do ponto de vista qualitativo e quantitativo” (Participante 1).

“Do lado pedagógico são os agregados que o aluno vem tendo ao longo do percurso em que o aluno tem na sala de aulas, são as disciplinas sociais e exatas que dão uma capacidade no sentido de ele ser bem inserido na sociedade” (Participante 2).

Percebe-se que alguns professores não revelaram uma concepção muito fundamentada sobre o conceito de currículo talvez por não terem um conhecimento profundo sobre o mesmo, enquanto outros preferiam não se pronunciar provavelmente por concordarem com os conceitos apresentados pelos seus colegas, ou por não estarem seguros da resposta.

O currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo, construção e mudança. Roldão, (1999, p. 43) citado por Diogo (2010, p. 21) fala do currículo como o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Ribeiro, (1999, p. 6), citado pelo mesmo autor, define-o como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes

fases desde a justificação (...) até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção, elaboração e de implementação.

Entretanto, tendo em conta a falta de consenso quanto aos elementos caracterizadores do currículo e devido á polissemia do termo, Morgado (2000, p.21) refere que as definições sobre o currículo variam de acordo com a forma como cada investigador direciona os seus estudos. Esta diversidade depende, assim, das conceções e metodologias diferenciadas que cada estudioso formula e adota (Pacheco,1996).

Ao abordar esta temática, D'Hainaut (1980, p.19-23) citado por Morgado considera que a noção de currículo é muito abrangente e que não se pode reduzir a um mero programa de ensino: “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...): compreende em geral não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados”.

Formosinho (1983) engloba significados distintos. Num sentido mais restrito, o autor situa as definições mais tradicionais de currículo, isto é, as que se centram no processo de ensino-aprendizagem e nas atividades educativas intencionalmente planeadas para a transmissão de conhecimentos, de valores ou de atitudes. Numa primeira definição entende o currículo como o elenco de disciplinas a lecionar podendo referir-se apenas ao nome da disciplina ou abarcar também os programas e os métodos a utilizar. Na segunda definição interpreta o currículo como um conjunto de atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas, englobando estas visitas de estudo, o jornal da escola, as conferencias atividades desportivas, teatro, clubes escolares etc.

Já Pacheco (1996, p. 20) citado por Morgado (2000, p. 9) define o currículo como um projeto cujo “processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões que implica uma unidade, continuidade e independência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e ao nível do plano realçou do processo de ensino-aprendizagem”. O autor considera o currículo como “uma prática pedagógica que resulta da interação ou confluência de várias estruturas (política/administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

Relativamente ao conceito de currículo, os professores demonstraram ter algum conhecimento sobre o assunto, tendo em conta que mencionam o currículo como “sequência de conhecimentos,

programas orientados pelo ministério da educação”. Contudo, entendemos que os professores necessitam de aprofundar os conceitos sobre esta temática.

Daí achamos ser necessário uma maior divulgação por parte das instâncias ligadas ao sector de educação através de palestras, seminários e outras ações formativas ao nível das escolas para um maior esclarecimento sobre o currículo e os documentos orientadores das atividades educativas levadas a cabo no país.

### **3.2. O envolvimento na elaboração do currículo**

Não podemos falar de desenvolvimento do currículo sem a figura do professor: “A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (Zabalza (1997, p. 46). Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua atuação prática, essas previsões.

O papel da escola e do professor na elaboração curricular depende das decisões tomadas em matéria de política curricular, nível a que se decide, qual o grau de participação dos diferentes agentes educativos e, em consequência, “as decisões que estimulam e possibilitam uma participação mais ou menos alargada da escola e dos professores na elaboração do currículo” (Diogo (2010, p. 45).

Quanto à participação dos professores na elaboração do currículo, de uma forma geral dizem que não participam de forma direta na sua elaboração:

“De facto aqui na nossa escola eu particularmente nunca vi quadros do Ministério da educação trazerem o pré-programa, por exemplo o que é que o ministério da educação pretende fazer daqui a cinco, dez anos” (Participante 3)

“Eu nunca vi isso. Mas eu gostaria que houvesse o que é importante. Porque nos em África temos várias culturas. Diferente da europa, fundamentalmente em África a sociedade é concebida em muitas culturas. Então em função das características dos indivíduos, os professores deveriam participar na elaboração do currículo em função destas culturas. Isso seria de capital importância”(Participante 1)

“O que nos temos feito aqui é receber este programa do ministério da educação. E em função deste programas do Ministério da educação nós sabemos como vamos transmitir os conhecimentos para como disse o nosso colega atingirmos os objetivos gerais”(Participante 13).

“Porque estes programas deveriam ser elaborados em função das características sociais, culturais, etc., isso sem descurar as questões científicas. Eu sinceramente gostaria de participar da elaboração de um programa do ensino geral em Angola.” (Participante 4).



“Também nunca participei na elaboração de um currículo a única coisa que sei é que nós participamos num seminário que falava sobre as calamidades. E querem ver se introduzem no programa. É um estudo que estão a fazer, e se tudo correr bem poderá ser implementado. Mas num currículo como tal nunca participei... Talvez deva ter um a equipa para fazer isso ou consultam os professores que estão na capital... Nós simplesmente recebemos, já vem feito lá do Ministério e nós seguimos. Se calhar tem havido a participação de outros professores. Se calhar como tem sido feito na capital (Luanda)... Mas também elaborar um currículo sem professores... Não sei” (Participante 7).

Os professores afirmam igualmente que também não é comum serem consultados para a elaboração das políticas curriculares ao nível do Ministério da Educação.

“Eu penso que nesta elaboração do currículo, os professores não participam. Talvez consultem os professores da capital. Mas nas outras províncias, nunca ouvi e aqui na nossa particularmente nunca vi nada disso” (Participante 2)

“Não acredito que consultem os professores da capital! Porque as nossas preocupações e dificuldades são as mesmas... Penso que apenas o Ministério trabalha com uma equipa se reúnem e elaboram o currículo!” (Participante 8).

A função de realizar o currículo na escola e na sala de aula constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes Gay (1991). É consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular (Kelly, 1986) sendo essa aliás uma das suas funções mais importantes (Marcelo, 1994).

Aliás, Afonso (2015, p.88) refere que “seja qual for o modelo ou teoria que se adote, seja qual for o nível de excelência da equipa que o tenha planificado, não há currículo que se concretize à margem da ação dos professores” pois “O professor é o protagonista do desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 2001, p. 48)

Tendo em conta as respostas dos nossos participantes podemos depreender que os professores não participam na elaboração do currículo provavelmente resultante de questões de ordem política, social e pessoal que convergem para a determinação desse papel de executor, tal como refere Flores (2000). Gimeno (1995, p.36) citado por Flores acrescenta que “a atuação profissional do professor está condicionada pelo papel que se lhes atribui o desenvolvimento do currículo”.

O termo participação enquanto um aporte ideológico das conceções democráticas não tem na dimensão interpretativa um sentido único como o discurso formal e normativo tende a referenciar com certa frequência. Esta pode ser invocada na dimensão pragmática em diferentes situações, como classifica Bacharach (cf. Lima, 1998, p.181), citado por Manuel, (2014, p. 319). O autor acrescenta que participação pode estar ancorada às diversas formas de participação definidas por Lima (1998), que consistem em cálculos de interesses, motivos e objetivos dos atores na pretensa perspetiva de

salvaguardar a existência e o funcionamento das organizações. O autor diferencia as formas de participação quanto a:

- a) Democraticidade- participação direta e indireta;
- b) Regulamentação- participação formal, não formal e informal;
- c) Envolvimento- participação ativa, reservada e passiva;
- d) Orientação- participação convergente e divergente.

Scwab (1989), Gimeno, 1990, Lorenzo (1994, p. 102) referem que este modelo separa os “planificadores” do currículo dos seus realizadores, os professores convertem-se em consumidores (Carr,1989), fragmentando o processo curricular (Schwab,1989) (in Flores, 2000).

Nesta perspetiva e de acordo com os modelos de desenvolvimento curricular desenvolvidos por autores como Snyder, Bolin & Zumwalt (1992) que defendem um modelo na perspetiva da fidelidade com níveis de imitação/manutenção do currículo (Tanner&Tanner, 1980) (in Flores, 2000) chegamos à conclusão que o modelo utilizado no processo de ensino em Angola é o modelo centrado nos objetivos onde o professor é mero técnico ou consumidor do currículo, na medida em que não se sente a participação dos professores nos órgãos de decisão.

Pensamos que as competências curriculares que são atribuídas aos professores não lhes permitem exercerem um papel mais ativo neste processo, o que de alguma forma se traduz nas dificuldades que os professores vêm passando para a execução do currículo prescrito pelo ministério da educação.

### **3.3. Os professores e a operacionalização do currículo**

Os participantes nos grupos focais, quando abordam a questão da operacionalização do currículo, apresentam uma série de dificuldades, nomeadamente a falta de laboratórios, equipamentos, domínio de alguns conteúdos especificidade dos contextos.

“Nós sabemos que a reforma educativa foi implementada recentemente no currículo, mas nós não temos materiais suficientes para levarmos avante esta reforma. Há desfasamento entre a realidade e o que está escrito no programa. (Participante 6)

A falta de materiais didáticos tem sido, na opinião dos professores, um dos fatores que cria inúmeros constrangimentos na implementação do currículo prescrito pelo ministério da educação.

“Eu já tive este debate com outros colegas na escola, enquanto dávamos aulas pedagógicas. É que alguns temas que vinham no programa nós não conseguíamos aplicar na prática com os alunos, por

exemplo em disciplina como química e física tem alguns temas que não podemos ficar só em teoria. Tem que ser com prática. E tendo em conta os objetivos que o ministério ou o país quer, nós queremos formar alunos que sejam capazes de exercer varias profissões. Arquitetos engenheiros mas nós não temos estes materiais disponíveis. Damos as aulas, mas tudo fica de forma teórica. Nós não temos estes laboratórios de química, física e outras disciplinas práticas em todas as escolas, mas no currículo vem! O governo sabe quais são as dificuldades que nós temos” (Participante 12)

O número de alunos por turma, o imobiliário insuficiente, a falta de manuais e outros materiais, as infraestruturais são aspetos que os participantes consideram essenciais, pois, para que o currículo seja implementado, é preciso condições.

“Temos que ter mais materiais. Por exemplo, os professores precisam dos livros porque o ministério nem sempre consegue dar um número suficiente que pode atender à demanda de alunos. Por exemplo, os livros de língua portuguesa principalmente são muito caros. Se o professor está a dar aulas numa turma e só dois ou três alunos têm o livro, é impossível atingir o objetivo”. (Participante 13).

Quanto ao desempenho dos professores na operacionalização do currículo vigente que resultou da reforma educativa, o presidente do conselho científico do INIDE considera que a falta de meios de trabalho e de formação contínua têm contribuído negativamente para o bom desempenho dos professores na operacionalização do currículo.

“Sabe que o trabalho docente requer determinados meios de apoio a começar mesmo com os programas das disciplinas. Muitos professores até desconhecem como manusear um programa de uma certa disciplina. E nós sabemos que o documento reitor do processo da prática docente é o programa da disciplina...O outro aspeto tem a ver com a utilização do livro escolar. Os alunos têm dificuldades a aceder a este material e isto é uma insuficiência muito grande do ponto de vista daquilo que deve ser a prática do professor na sala de aulas, ou seja, a execução do currículo”.

E acrescenta:

“Outro aspeto também não menos importante tema a ver com o processo de formação contínua. A formação contínua nem sempre acompanha as dinâmicas contemporâneas resultando disso uma deficiência naquilo que é a prestação do professor na perspetiva do paradigma das melhores práticas docentes que o professor deve exercer”.

Angola é dos poucos países africanos que tinha ambições traduzidas em programas concretos. Peterson (2003, p.57) refere que a reforma educativa revolucionária tinha quatro vertentes fundamentais:

- (1) A elaboração de um novo conteúdo programático
- (2) Preparação de novos professores
- (3) Aquisição de diversos meios de ensino
- (4) Nova administração e gestão

Contrariamente à situação que aconteceu em muitos países africanos, Angola tinha concebido novos programas de ensino básico e médio, colocando-os nas mãos dos professores três anos após a independência, mas a “falha foi a não elaboração atempada dos manuais escolares de algumas disciplinas do ensino médio”. Peterson, (2003, p 57).

O autor refere, por outro lado, que se nota uma desarticulação entre a carga horária e o volume dos programas. Os planos de estudo e os programas são considerados documentos normativos oficiais de cumprimento obrigatório. Neste contexto, “os professores não são autorizados a modificar os programas em função da realidade local concreta e têm dificuldades em tomar iniciativas e decisões no doseamento necessário da matéria de ensino que deve ser ministrada ao longo do ano letivo”. (Peterson, 2003, p. 57).

Avaliando o impacto da formação feita através dos planos curriculares, os participantes nesta pesquisa consideram que ela continua muito geral, teórica e abstrata.

“Seria de capital importância que os programas fossem elaborados em função das características de cada província que compõem Angola. Porque cada província tem as suas características, os seus problemas específicos. Os laboratórios para estas disciplinas fundamentalmente técnicas seriam de grande importância para que o aluno seja capaz de atuar em vários mercados de trabalho” (Participante 6)

“Se o programa não tem imagem daquele indivíduo que queremos formar, este terá problemas ao longo da sua vida. De acordo a realidade daquele que queremos formar, não teremos êxitos. O currículo poderá estar todo bonito, mas há ferramentas que o professor foi incapaz de transmitir por incapacidade dos meios de ensino, então, podemos ter o currículo todo bonito, mas não sempre ele vai de acordo às características do indivíduo que estamos a formar.” (Participante 5)

A falta de formação adequada é outro problema afluído pelos professores, pois alguns professores são colocados para lecionar determinadas disciplinas que não fazem parte da sua especialização tendo como resultado o processo de ensino-aprendizagem deficitário.

Muitas vezes, por insuficiência de docentes em algumas instituições de ensino geral, os docentes aí colocados por via de concurso público e não só são orientados a lecionar disciplinas que, muitas vezes, não estão relacionadas com a sua área de formação, tendo estes que fazer um esforço

redobrado para aprender o conteúdo ao mesmo tempo que transmitem os conhecimentos aos alunos, o que faz que os conhecimentos sejam transmitidos com deficiências e, naturalmente, a aprendizagem por parte dos alunos também é deficitária.

O vazio observado na relação dos professores com a dimensão analítica da sua ação didática operacionalizadora do currículo com que trabalham ocorre também por efeito de carência de capacitação teórica e prática sustentada no domínio de instrumentos de análise. No contexto da análise em que nos situamos, coloca-se o conhecimento didático como nuclear à ação de ensinar, entendida como intencionalidade estratégica de gerar e avaliar aprendizagens pretendidas (Roldão, 2009).

“Primeiramente posso falar dos professores. Na quinta e sexta classe como sabemos vigora o sistema de monodocência onde o professor deve lecionar todas as disciplinas, mas por exemplo ele não domina a matemática. Mas tem como é que este professor vai dar esta disciplina se o professor não domina a matemática? Quais serão os resultados no aproveitamento dos alunos em relação à educação musical se o professor se calhar teve algumas noções mas não domina o conteúdo”? (Participante 8).

“Quando estava a lecionar a 5ª classe, um aluno me fez uma pergunta. Estávamos a falar das notas musicais e o aluno disse que tinha uma viola e gostaria de levar na escola. - «Eu vou tocar a viola e gostaria de no dia seguinte trazer a minha viola para que o professor me explique as notas». Eu sorri. Na realidade o professor não sabe tudo, e o professor não se deve rebaixar perante o aluno. Mas eu fui sincero com o aluno e disse:- O menino. (risos).O professor teve algumas noções de música no ensino médio, mas não entrei na prática (risos). Eu não tenho vergonha de te dizer que o professor não é capaz de te dizer o Dó, o ré e o Mi na viola Epá!... (risos)...É uma situação complicada! (Participante 8).

Outra situação: A reforma diz que cada turma deve ter 25 alunos. Só na nossa escola, já temos 50 alunos por turma. Mas eu conheço amigos que dão aulas a 70 a 80 alunos por sala. Para além disso, as carteiras não são suficientes. Não têm livros. Então é complicado aplicar esta reforma. Os nossos currículos estão todos bonitos, mas é preciso aplicar o que se pede para aplicar”. (Participante 6)

“No que toca a reforma educativa realmente encontramos no terreno algumas debilidades. Existem professores que não dominam algumas disciplinas como a matemática, a língua portuguesa e são eles que estão a ensinar os alunos e hoje nós temos deficit tendo em conta os objetivos que o país quer para o futuro” (Participante 10).

A insuficiência de infraestruturas escolares condignas em algumas regiões do país, sobretudo nas zonas rurais, até à falta de experiência de trabalho de alguns professores pelo facto de muitos deles não possuírem agregação pedagógica suficiente para exercerem com brio as suas atividades são também identificados pelos participantes.

“A reforma é bem-vinda. Mas antes precisamos de mais escolas, para não ter que haver aquelas turmas de 50 alunos para ver se as turmas começam a ter o número que a reforma pede que são os 25. Essa é a primeira coisa. (Participante 9)

“Voltando aos programas: os programas são implementados fora da realidade social dos alunos. As crianças que vivem no litoral têm maiores possibilidades de ter acesso às tecnologias de informação, à energia enquanto os do interior não, os meios de comunicação hoje são importantes para o processo de ensino e aprendizagem. O professor também tem que ter capacidade.” (Participante 4)

Tendo em conta as respostas apresentadas pelos participantes na questão acima referenciada sobre a participação dos professores na elaboração do currículo, podemos depreender que os professores passam por diversas dificuldades na operacionalização do currículo que vão desde a incompatibilidade entre conteúdo plasmados nos manuais e programas de ensino e a falta de material didático. Outro aspeto prende-se com a insuficiência de professores especializados para lecionarem determinadas disciplinas para as classes abrangidas no programa de reforma e também nas escolas do ensino especial.

“Estamos aqui a analisar aspetos bastante importantes. Quando são elaborados os programas por parte do ministério da educação não têm tido em conta muitos aspetos e realidades. Porque nós temos 18 províncias e cada uma delas com realidades diferentes. Por exemplo: as do litoral quando falamos do mar os alunos podem ter uma aula prática, os alunos podem ir lá ter. Agora quando falamos de províncias como o Moxico, que vivem na Lunda Norte o Kuando Cubango, etc. e que nunca sequer viram o mar. Penso que temos ainda que equacionar algumas realidades até porque nós ainda herdamos alguns programas da era colonial que ainda estão inseridos nos nossos manuais e há uma parte da história de Angola que já devia ser contada à nova geração que ainda não está bem inserida. Ainda temos algum partidarismo, então este currículo, para um aluno que está a fazer agora a iniciação, quando terminar a décima segunda, ainda não sabe parte da história oficial de Angola no período pós-guerra. Nós temos na nossa história questões políticas que ainda se evitam falar, mas que fazem parte da nossa história, é uma realidade.” (Participante 8).

A Província de Benguela por exemplo conta até este momento que fizemos a pesquisa com apenas uma escola do ensino especial sediada no município de Benguela. Com mais de mil e quinhentos alunos matriculados em 2016, muitos dos professores aí colocados não têm formação especializada sendo capacitados regularmente com alguns seminários. Segundo a Direção daquela instituição, há mais de um ano foi anunciada a abertura de uma escola com seis salas de aula no município do Cubal, estando em funcionamento apenas seis professores especializados por falta de recursos materiais e humanos capacitados.

Acreditamos que todos os fatores acima referenciados podem estar a influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos.

---

<sup>4</sup> As províncias da Lunda-Norte (Leste) Moxico (Centro) e Kuando Cubango (Sul) do país são localidades de Angola onde não existe mar apenas rios. Daí os nativos destas zonas sobretudo as crianças, provavelmente terem pouco conhecimento sobre o assunto.

Daí ser importante a criação e implementação de um plano-diretor para a solução paulatina destes problemas em geral e em particular para a formação de professores em áreas específicas que ainda regista um deficit acentuado sobretudo nas áreas de educação da primeira infância, Educação de adultos e Educação especial, visto que muitas escolas possuem turmas de integração e alguns dos quadros formados na área da educação são encaminhados para escolas do ensino especial sem as ferramentas necessárias para o exercício das suas funções nestas instituições de ensino.

### **3.4. O currículo em ação**

Os professores atribuem ao currículo uma importância crucial para o processo docente educativo, já que é dele que vem as linhas mestras para a execução das atividades curriculares nas escolas. Entretanto ressaltam o papel do professor como elemento chave para sua operacionalização.

“A formação do currículo sem o professor é nada. Quer dizer que o professor é parte integrante do currículo. Ele é que faz perceber no aluno os objetivos da educação. E porque que ele está a estudar. O objetivo principal é ele se formar para ser parte integrante desta sociedade para que o nosso país continue na base do desenvolvimento”. ( Participante 3)

Nesta questão os professores deixam clara a necessidade de haver maior interação entre as instancias responsáveis pela elaboração do currículo e os professores como executores para que o mesmo atinja os objetivos da educação tendo sempre em conta as particularidades culturais, sociais e económicas dos consumidores deste currículo, isto é, os alunos.

Reconhecemos os esforços que se têm sido feitos pelas escolas de formação de professores do país com o objetivo de melhorar ao nível da formação de professores, mas é necessária a disponibilização de escolas de aplicação nas quais se possa exercer uma prática pedagógica que seja contextualizada e eficiente eficaz a vários níveis. Os futuros professores precisam de ter contacto direto e real com a escola para quando forem no terreno desenvolverem a ação docente não haja um choque tão grande. É também importante dotar as escolas de profissionais competentes com experiencia comprovada capazes de formarem formadores que deem garantias da qualidade da educação.

Definir o currículo como o conjunto de aprendizagens supõe incluir no conceito de currículo os objetivos e os conteúdos da ação educativa, mas também toda a instrumentação didática (estratégias, metodologias e materiais) e o processo avaliativo, enquanto instrumento de regulação do processo didático em que está inserido (Diogo, 2014 p. 28).

Johnson, (1969) citado por Ribeiro, (1995 p. 22) refere que o exame da relação entre currículo formal e processo de ensino em situação escolar afigura-se extremamente relevante para esclarecer a natureza e o âmbito do currículo.

Goodlad et al. (1979) citado por Ribeiro (1995: idem) distingue diferentes níveis de consideração do currículo a saber:

- a) Currículo formal- oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo
- b) O currículo percebido - designa aquele que os professores transmitem, de acordo com a sua interpretação acerca do oficialmente definido;
- c) O currículo experienciado- traduz o que os alunos recebem e aprendem, em resposta ao planeado e ao transmitido;
- d) O currículo observado (ou operacional) representa a perspectiva “externa” daqueles que o descrevem tal como acontece na situação de ensino escolar, independentemente das perspectivas de entidades oficiais, professores e alunos.

Quanto à influência do currículo no processo de ensino, os professores reconhecem que têm um papel central.

“O currículo tem muita importância porque é através dele que saem as diretrizes para orientar o professor como deverá transmitir os conhecimentos aos seus alunos”. (Participante 12)

“O professor é aquele que faz perceber no aluno o perfil da educação no país, tendo em conta os objetivos que o nosso país pretende alcançar não só na base para o aluno aprender no vazio, mas saber por que é que ele está a estudar. O alvo principal é formar para ele ser integrante na própria sociedade alunos saber que objetivos se pretende atingir com esta formação porque o homem de amanhã forma-se agora. Para que o nosso país continue na base do desenvolvimento. O professor é espelho importante deste currículo” (Participante 1).

Baseando-se nas concepções de Tanner&Tanner (1980, p. 623), Flores, (2000, p. 96) refere que é consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular. A autora refere o professor como elemento fundamental na operacionalização do currículo, pois o desenvolvimento curricular implica a partilha de responsabilidades e uma atitude colaborativa por parte de todos os agentes intervenientes neste processo. Importa, assim, analisar as responsabilidades curriculares de cada um deles nomeadamente do professor visto que ele é o principal agente curricular.



É necessário rever a formação dos professores. Rever de modo sério a questão da formação de professores consignando as escolas de formação de professores e ao próprio subsistema de formação de professores melhores condições de trabalho e melhores infraestruturas. Podemos ter um currículo bonito na sua concepção, finalidades de educação bem definidas a nível da lei, princípios esclarecedores, mas, se em termos de concretização o professor não estiver motivado e valorizado e não estiver convenientemente formado, o processo não terá sucesso.

### **3.5. Práticas curriculares dos professores**

Quanto às práticas curriculares, os participantes no estudo dizem que fazem reuniões de coordenação e, às vezes, têm necessidade acrescentar mais objetivos. Em termos de recursos, normalmente utilizam os manuais dependendo do tipo de aula:

“Isso varia de disciplina para disciplina. Falando exatamente da minha área, alguns objetivos vêm já espelhados no programa mas, às vezes, há necessidade de acrescentar mais alguns, então acrescentamos”. (Participante 8).

Nesta abordagem sentimos alguma insegurança na afirmação dos professores sobre esta temática como se estivessem de alguma forma perdidos na componente prática do currículo.

O professor deve ter a capacidade de ajustar o currículo ao contexto em que a escola se insere, ao contexto em que os alunos se encontram utilizando os recursos disponíveis para que a escola possa cumprir o seu objetivo de formar quadros, sob pena de se não o fizer falhar o seu objetivo. É preciso que os professores conheçam as diferentes metodologias de ensino que existem e utilizem os recursos disponíveis para que a escola possa cumprir o seu papel.

Nesta perspetiva podemos depreender que os gestores escolares devem ter a capacidade de transformar a escola permitindo que haja uma maior participação dos professores, da comunidade por via de projetos educativos e curriculares de turma que contemplem a participação da comunidade onde esteja plasmada a situação real, os anseios e necessidades das escolas.

Entendemos ser necessário um alinhamento dos currículos das escolas de formação de professores às escolas de distintos quadros através da formação de professores para as respetivas áreas de formação. Caso contrário, os professores não terão como na prática desenvolver com a eficiência e eficácia necessárias o ensino.

Os professores foram unânimes em relação à metodologia para a formulação dos objetivos de acordo com o que pretendem atingir em cada aula.

“Nós aqui na nossa escola temos aquilo que nós chamamos as reuniões de coordenação que fazemos aos sábados. Os professores se encontram e aí são traçados os objetivos gerais”. (Participante 7)

“Cada professor deve estar inserido no programa e saber como dar uma aula corretamente para os colegas não ficarem fora daquilo que são os objetivos das aulas durante a semana, para que não aconteça que, na mesma disciplina, os professores ministrem matérias diferentes para todos estarem em sintonia”. (Participante 10).

Constatamos que, apesar de os professores realizarem reuniões pontuais onde trocam ideias e opiniões sobre o conteúdo a lecionar para além das conversas informais na sala dos professores, na escola o trabalho dos professores é realizado de forma individual.

Um plano curricular, programa de ensino ou unidade didática, traduz-se, de modo concreto em documentos ou materiais que podem assumir diversa natureza e modalidades várias. (Ribeiro, 1999, p. 167). Em primeiro lugar menciona-se os guias curriculares e programáticos, cuja finalidade reside em apresentar um plano de estudos, descrevendo a organização curricular que se propõe, em termos de áreas ou disciplinas, respetiva sequência e distribuição de quaisquer unidades temporais que se adotem (ano, semestre, tempos letivos ou unidade de crédito) e explicitando objetivos gerais e conteúdos maiores estabelecidos segundo formatos diversos.

Em segundo lugar, os livros de texto ou manuais escolares nas suas versões diferenciadas para o professor e o aluno constituem a expressão concreta ou a “face visível” do currículo ou programa propostos, tanto para o professor como sobretudo para o aluno.

Nesta questão todos os intervenientes concordaram com a resposta de um dos participantes relativamente aos recursos utilizados de acordo com os materiais disponíveis e as possibilidades de cada instituição escolar. Alguns destes meios já são utilizados pelos docentes de acordo com o que se pode ouvir de alguns professores.

“Normalmente utilizamos os manuais, alguns materiais práticos dependendo do tipo de aula. Por exemplo se estivermos a falar da planta temos de levar uma planta, giz, quadro branco e outros materiais dentro das nossas possibilidades.” (Participante 12).

O conceito restrito de “meios didáticos ou recursos didáticos é definido como as ferramentas ou recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem” (Diogo, 2010, p. 85). Neste contexto, fazemos alusão aos recursos e materiais curriculares ou educativos nomeadamente os manuais, dicionários, cadernos de exercício, para além do quadro preto, os mapas, computador etc.

Também constatamos a dificuldade de alguns professores em lecionar determinadas matérias aos alunos por falta de material didático sobretudo em disciplinas como a Língua portuguesa,

educação musical, matemática, física, química dentre outras que requerem uma explicação não só teórica mas também prática. Já que na escolha do método pedagógico o professor deverá ter em conta alguns fatores essenciais como as características dos formandos, as características do saber, os condicionamentos existentes.

“Há alguns colégios privados em Benguela que, apesar de seguirem o programa das escolas públicas, têm materiais, as crianças por exemplo desde a 1ª classe aprendem já a informática, e os alunos nas nossas escolas não têm isso. Os alunos nestes colégios por exemplo têm aulas de inglês desde a primeira classe, os nossos alunos aqui não têm nada disso”. (Participante 13).

Ao professor é concedido o poder, a autonomia para definir os objetivos específicos, os métodos de ensino, as formas de organização do processo e ensino-aprendizagem tendo sempre como base os objetivos gerais definidos nos programas das disciplinas. Entretanto, aqui ressalta-se também a necessidade de se incentivar o espírito criativo dos professores na utilização dos recursos didáticos para que os alunos verdadeiramente aprendam. Por exemplo: se o tema for a importância do mar, trazer elementos que evidenciam o que é que existe no mar, pensamos ser também uma forma de despertar a curiosidade da criança e levá-la ao conhecimento de forma alegre.

A planificação ou preparação da aula é uma atividade que o professor realiza, destinada a desenhar o processo docente-educativo, baseado no programa escolar, nos textos e nas orientações metodológicas. É também uma previsão de atividades concretas do professor e dos alunos com vista a alcançar determinados objetivos.

Quando questionados sobre as práticas curriculares, formulação de objetivos e planificação foram poucos os professores que se pronunciaram. Aparentemente concordando com o pronunciamento de alguns colegas que afirmaram que a planificação tinha carácter quinzenal de acordo com a especificidade de cada conteúdo.

“Não fazemos isso de forma coletiva mas fazemos de forma individual porque nós planificamos para 15 dias e depois cada professor vai fazer planificação diária. E o professor vai verificar quais os objetivos a incitar em cada aula”. (Participante 11)

O “plano de aula é um projeto pensado, refletido e elaborado como um conjunto de operações ordenadas, escalonadas, destinadas a alcançar determinados objetivos” (Peterson, 2003, p.79). Na planificação enquadra-se o conteúdo curricular - os “conteúdos programáticos” - que são o conjunto de conhecimentos presentes num plano ou programa de ensino suscetíveis de serem objeto de ensino geralmente organizado em torno da área ou disciplinas.

Assim, o plano de aula deve refletir os seguintes aspetos: para quê? Para quem? O quê? Como? Com quê? Quanto tempo? Neste sentido, o plano de aula deve obedecer certos requisitos, como: coerência, adequação, flexibilidade, precisão e clareza.

Tendo em conta que o plano de aula é um projeto de atividade que se destina a indicar elementos concretos de realização da unidade didática, ao planificar a aula o professor tem a possibilidade de pensar sobre o que vai fazer, sobre a atividade dos alunos, o material didático necessário e os procedimentos que melhor se ajustem ao tipo de tarefas a executar.

A seleção do conteúdo faz-se a partir do programa oficial e do levantamento de necessidades já levado a cabo, tendo em conta “as características dos alunos, o contexto socioeconómico e cultural da escola, a estrutura epistémica das disciplinas ou áreas disciplinares” (Diogo, 2010 p. 77), definidos por Rivilla & Mata (2002, p.141) como critérios gerais aplicáveis em todos os tipos de conteúdo nomeadamente:

- Critérios de natureza científica- relacionados com a validade, coerência e significado.
- Critérios de natureza psicológica- relacionados com adequação ao estágio de desenvolvimento do aluno, potencial de motivação do mesmo para a aprendizagem com a experiência quotidiana dos alunos e/ou com características do contexto socioeconómico e cultural.
- Critérios de natureza social – relacionados com a funcionalidade e possibilidade de os associar.

Em relação a esta questão também há concordância a julgar pelo consentimento da resposta de um único interveniente sobre esta questão. Tal como foi referido por um dos participantes, as planificações têm caráter quinzenal e diário de acordo com o programa de cada disciplina.

Dentre os diferentes conceitos, o método é definido como o caminho ou processo racional para atingir um determinado fim. Trata-se, portanto, de uma ação planeada, baseada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos. O “método do ponto de vista pedagógico também é definido como uma forma específica de organização dos elementos curriculares tendo em conta os objetivos do programa de formação, as características dos formandos, e os recursos disponíveis” (Diogo, 2010 p. 80).

Em relação às metodologias utilizadas no processo educativo, a maior parte dos professores afirmaram utilizar com maior frequência os métodos explicativos e de elaboração conjunta para disciplinas de carácter prático tais como a matemática, física, química dentre outras.

“Todos normalmente utilizamos o método explicativo ou de elaboração conjunta. No caso da disciplina que leciono, usamos o método exercitativo porque matemática é prática” (Participante 3)

“No que concerne não só a matemática mas a outras disciplinas é a elaboração conjunta onde o professor vai expor e depois vai haver aquela relação. Em matemática temos o método exercitativo onde através dos exercícios o aluno vai aprender melhor a matéria. Porque matemática é mesmo só com exercício.” (Participante 4)

Em relação às metodologias utilizadas também não existe grandes diferenças tendo se verificado que as mesmas são utilizadas de acordo com a natureza da disciplina (teórica ou prática). Neste aspeto é importante realçar a questão da colaboração docente como forma de trocar experiências e solucionar problemas no exercício do processo educativo. Hargreaves (1998, p.277) citado por Tavares (2015, p. 85) afirma que a colaboração “enquanto princípio articulador e integrador da ação da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da investigação... Surge como um dos pressupostos essenciais para dar solução aos problemas educativos, e conseqüentemente, para a melhoria dos trabalhos da escola e dos professores”.

Entretanto, Morgado (2005, p.87) refere que “existem sistemas educativos extremamente centralizados, onde a colaboração entre docentes tem sido fruto de mudanças “administrativamente reguladas e previsíveis”, o que retira aos docentes a oportunidade de se envolverem em “práticas de partilha de conhecimento, isto, é numa colaboração efetiva” (Fullan, 2002, p. 88). Tavares (2015, p.86) acrescenta que em muitos casos o que se entende como colaboração varia de contexto para contexto visto que “algumas dessas realidades são suscetíveis de reduzir a incerteza sentida pelos professores e de aumentar a sua eficácia, enquanto que outras têm menos probabilidades de o conseguir”.

Hargreaves (1998, p. 185) conclui que “a colaboração docente é um fator fundamental para a reestruturação educativa, não sendo, no entanto, uma condição suficiente para a sua realização”. É preciso que os professores conheçam as diferentes metodologias de ensino que existem e utilizar os recursos disponíveis para que a escola possa cumprir o seu objetivo.

Qualquer atividade humana de qualidade requer uma avaliação. A expressão “avaliação educativa” reenvia, segundo uma primeira aceção, à avaliação dos alunos e à condução da relação pedagógica. Fazendo uma breve incursão sobre a prática da avaliação nos primeiros sistemas educacionais no mundo, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez,

refletem valores e normas sociais. Villas-Boas (1998, p. 21) refere que as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social.

A avaliação da aprendizagem constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e próprio programa de ensino. Mendes (2013) também faz menção que as dimensões avaliativas dizem respeito ao objeto a ser focalizado pela avaliação, aquilo que se pretende avaliar.

A questão da avaliação esteve entre as que mereceu grande intervenção dos participantes nesta pesquisa, tendo em conta que é através dela que se verifica o trabalho realizado pelo professor e se comprova a aquisição ou não por parte dos alunos dos conhecimentos transmitidos. De forma resumida, em relação a esta questão os professores concluíram que é na avaliação onde se verifica o nível de aprendizagem dos alunos. Os participantes reconhecem a importância da avaliação, mas apontam algumas fragilidades. Para os participantes, o sistema de avaliação implementado nas escolas do país às vezes não potencia o desenvolvimento de capacidades e competências nos alunos por estar mais ligada à verificação de conhecimentos.

“As nossas avaliações têm sido feitas com debilidades. Em função dos programas temos de colocar determinadas questões que realmente criem possibilidade aos alunos de desenvolverem o seu pensamento crítico. O professor também deve ter a capacidade, porque muitas vezes o professor não é criativo, não é ardiloso em criar os meios necessários para garantir a aprendizagem dos alunos.”

(Participante 3)

Os professores admitem constrangimentos na avaliação, pelo facto de em muitos casos não realizarem o número de avaliações previstas no programa da reforma educativo, nalguns casos devido ao excesso de alunos por turma ou exigência no cumprimento dos programas.

Para os participantes nesta investigação, a avaliação não deve se limitar à matéria dada. Aliás, “todos os educadores ou professores são unânimes em considerar que as provas não devem ser consideradas como único indicador de desempenho escolar, pois os seus resultados não têm valor absoluto” (Peterson, 2003 p. 89).

“É na avaliação onde vamos tirar as ilações de facto como é que foi o processo de ensino - aprendizagem e uma das questões que levanto no círculo de colegas e amigos, é que nas avaliações que fazemos só analisamos o conhecimento e não se avalia as capacidades dos alunos. No sistema educativo angolano, a avaliação só tem em conta os conhecimentos do conteúdo plasmado no programa” (Participante 13)

Outra preocupação dos professores é que, em muitos casos, as avaliações são implementadas fora da realidade social do país e deste modo há pouca possibilidade de testar as capacidades que os alunos trazem consigo.

“Porque os programas para além de serem implementados, muitas vezes fora do conhecimento dos professores, não há uma fiscalização para saber se estes programas de facto estão a ser cumpridos e se está a sentir o seu efeito. Porque as nossas escolas também já têm problemas estruturais”.

(Participante1)

O excesso de alunos por turma é outra preocupação aflorada pelos participantes desta pesquisa. Os docentes afirmam que este é um problema vivido por grande parte das escolas do país resultante da insuficiência de infraestruturas escolares, onde se tem em média 50 a 80 alunos por turma. Esta realidade dificulta ainda mais a implementação de uma avaliação eficaz de acordo com os parâmetros exigidos pelo programa da reforma educativa em curso no país.

“Temos que fazer avaliação contínua. E é muito complicado fazer a avaliação contínua se temos que ter 25 alunos e temos 50, é muito complicado. Nós aqui na nossa escola, ainda só temos 50! Mas tenho conversado com amigos que dão aulas em turmas de 70, 60, 80 alunos! As carteiras muitas vezes não são suficientes nas salas, temos um programa a cumprir... É muito complicado”. (Participante 7)

As dificuldades de acesso aos meios de comunicação, a insuficiência de infraestruturas, falta de condições existentes em algumas escolas, falta de condições sociais para muitos professores sobretudo no interior do país (residência, meios de transporte, meios de ensino, dificuldade de deslocação nestas zonas) também são apontados como fatores que impedem o desenvolvimento do processo docente - educativo.

“As províncias do litoral têm maior facilidade de ter acesso aos meios de comunicação que hoje são importantes para o processo de ensino-aprendizagem enquanto que o professor ou o estudante do interior não tem”.(Participante 3)

Neste capítulo, os professores questionaram igualmente o modelo de avaliação implementado aos alunos sobretudo no que concerne aos tipos de questões. Alguns professores defenderam que as questões de avaliação devem suscitar no aluno maior capacidade de reflexão e reprovam o uso de questões diretas.

“No que concerne à avaliação vou-me referir às provas. Temos as questões muito diretas: o que é isso? O que é aquilo? Na minha opinião estas questões facilitam muito o aluno e não criam nele a capacidade de desenvolvimento do pensamento. No ensino primário até não mas penso que no primeiro ciclo sim. Por exemplo: eu estudei geografia. Eu tinha um professor da faculdade que não nos fazia este tipo de perguntas o que é o vulcão? Mas ele perguntava por exemplo porquê que acontece o vulcão? Mas eu tinha que explicar porque que aquele vulcão acontecia no sitio tal. Eu aprendia muito mais, ia mais a fundo e adquiria mais conhecimentos... Agora quando é avaliação e os professores se limitam a fazer

perguntas diretas e se limitam a perguntar o que é isso, o que é aquilo, penso que não cria muito no aluno a possibilidade de querer desenvolver mais capacidades e aumentar os seus conhecimentos". (Participante 5)

"Julgo que a partir mesmo da 9ª classe o aluno deve habituar a desenvolver e evitar estas perguntas diretas porque sabemos nos que na faculdade quem faz mais é o estudante. Eu tenho dito aos meus amigos que o ensino mais fácil de desenvolver é o do ensino superior e mais difícil do ensino geral". (Participante 12).

Entretanto, alguns professores contrariaram esta posição e consideram ser necessário ter-se em conta o nível de escolaridade dos alunos.

"O que o colega disse é bem verdade. Mas nós sabemos que ao avaliar um aluno começamos sempre do simples ao complexo. Mas eu acho que isso do aluno ter que pensar um pouco mais... ter que desenvolver a sua mente deve ser da 9ª classe para cima. Eu, por exemplo, sou contra aqueles professores que mandam já um trabalho investigativo tipo da faculdade para alunos da 7ª ou da 6ª classe".(Participante 10).

A avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que atua como regulador do trabalho do professor e dos alunos, tendo em conta que exerce uma influência sobre cada um dos intervenientes. É determinante nas motivações dos alunos e nos planos de trabalhos do professor. Deste modo achamos crucial que no desenrolar deste processo que a avaliação seja feita não só do ponto de vista escolar, mas também social.

A avaliação antes de mais deve ser de qualidade, deve ser credível (Mendes, 2013, p. 253) quer "em termos de dispositivos metodológicos como em termos dos seus agentes (avaliados e avaliador) ".

Para Peterson (2003, p. 89), a avaliação do desempenho escolar constitui "uma responsabilidade tanto do aluno como do professor". Neste contexto, "ela deve ser transparente no sentido de associar sempre a participação dos alunos aos critérios a observar na planificação das mesmas".

Dito de outro modo, para o professor avaliar o que os alunos sabem, deve refletir também sobre a qualidade do seu trabalho, pois os resultados obtidos pelos alunos dependem em grande medida da capacidade pedagógica do professor e do seu interesse pelo trabalho que realiza. A avaliação permite assim ao professor descobrir do seu próprio trabalho as deficiências que se manifestam no conhecimento dos alunos: "Por ser um processo contínuo, transparente, permanente, integral, sistematizado e pedagógico, a avaliação deve ajudar o professor a detetar as insuficiências, os pontos fracos e fortes do aluno de forma a procurar ajudá-lo no sentido de superar as insuficiências e promover o sucesso escolar (Peterson, 2003, p. 89).



De uma forma geral, é possível perceber algumas debilidades neste processo que, muitas vezes, pois não tem em conta os conhecimentos gerais que o aluno possui, mas somente o seu desempenho diante de uma prova. Por isso se torna necessário a criação de outros procedimentos de avaliação que permitam que se tenha em conta os conhecimentos dos alunos.

### **3.6. Sugestões para melhorar o currículo**

A questão relacionada com as modificações do currículo mereceu por parte dos participantes muitas intervenções sobretudo no que concerne às dificuldades por que os professores passam no programa da reforma educativa. A dificuldade de enquadramento de muitos professores no programa de reforma educativa aliada à falta de condições materiais para que os professores levem avante as suas atividades tem criado dificuldades no trabalho dos professores.

“Acredito que nós ainda não estamos preparados para que este programa seja implementado em Angola. Sinceramente penso que os professores ainda não estão preparados, sobretudo no ensino primário que é a parte fundamental do processo de ensino aprendizagem. Sinceramente também não concordo com este programa”. (Participante 2)

Os participantes consideram fundamental reduzir o número de alunos por turma, construir mais escolas, criar condições para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender.

“Posso começar por dizer que precisamos de mais escolas. Para não ter que haver aquela turma de 50 alunos é preciso que haja mais escolas para ver se começamos a ter o número de alunos que a reforma pede que são os 25!” (Participante1)

O fornecimento de materiais para o exercício do processo docente-educativo para os docentes é fundamental. Porque sem eles não se pode ensinar, o problema da exiguidade, a carência destes meios de ensino como livros e outros materiais didáticos dificultam o processo de ensino.

“Também temos que ter mais materiais. Por exemplo os professores precisam dos livros e a escola ou o próprio ministério nem sempre consegue distribuir os livros para todos os alunos e nem todos os pais têm capacidade se calhar de comprar os livros no mercado informal. Os livros de língua portuguesa por exemplo são muito caros! (Participante 1)

Entretanto, os professores consideram haver ainda pouco envolvimento de muitos docentes no desenvolvimento do currículo, por isso defendem a capacitação contínua dos profissionais da educação nesta vertente.

“O professor muitas vezes não é artilheiro em criar os meios de ensino face as dificuldades para transmitir os conhecimentos aos alunos.” (Participante 5).

“No que toca a reforma educativa, no terreno encontramos algumas debilidades. Realmente tal como o colega estava a dizer atualmente existem professores que não dominam a matemática, mas são eles que estão a ensinar os alunos e isso contrasta com os objetivos que o país realmente pretende atingir”.

(Participante 5).

“Podemos dizer sem medo de errar que os professores devem capacitar-se mesmo nas suas escolas”.

(Participante 8).

Os professores defendem, por outro lado, uma maior articulação entre as escolas, instituições de ensino e as empresas para aprofundar o conhecimento dos alunos dos diversos conteúdos de ensino.

“É preciso que haja maior relação entre as instituições de ensino e as empresas para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos que recebem na escola. Por exemplo, os alunos que dão a disciplina de física falam da alavanca, mas muitos deles nunca viram uma alavanca e ficam pela teoria”. (Participante 5)

Os participantes defendem igualmente um maior envolvimento de outros agentes educativos nomeadamente os inspetores, especialistas e não só, que podem ajudar a colmatar as dificuldades. Os professores também foram unânimes em concordar que é necessário que o Ministério de Educação tenha sempre em conta a opinião dos professores na elaboração das políticas educativas, do currículo em si, tendo em conta que são eles que conhecem diretamente a realidade social dos seus educandos.

“Sabemos perfeitamente que existem pessoas indicadas para a elaboração do currículo. Mas são os professores como elementos importantes no processo de ensino deveriam ser consultados para a elaboração deste currículo, porque são eles que estão a ensinar os alunos, sabem as suas dificuldades no terreno, os professores deveriam participar na elaboração do currículo. Quem fala do currículo está a falar dos programas.” (Participante 12).

“Quanto às mudanças, passa necessariamente por consultas. O Ministério da educação no país deve consultar as províncias para elaboração do currículo”. (Participante 6)

Também é ponto assente a necessidade de as direções provinciais, através dos inspetores escolares, fazerem um levantamento regular das principais preocupações sentidas pelos gestores escolares no processo de ensino e aprendizagem de modo a que se encontrem possíveis soluções para tais problemas.

“Os inspetores devem consultar periodicamente as escolas para identificar as debilidades. Consultar mesmo os diretores de escolas para receberem informações claras sobre estas debilidades”.

E - Mas não tem sido feito este trabalho?

“Digamos que sim... Mas quanto mais, melhor.” (Participante 3).

### **3.7. Resultados obtidos a partir da Entrevista a um gestor da Educação a nível ministerial**

Um dos desafios a que nos propusemos com o presente estudo consubstanciou-se em analisar o nível de participação dos professores na elaboração do currículo, avaliar as condições técnicas, infra estruturais e metodológicas existentes para a implementação das políticas curriculares, bem como verificar a influência das estratégias educativas e curriculares na prática docente, por forma a propor estratégias que garantam uma maior participação dos professores na (re)construção e concretização de currículo tendo em vista o alcance das finalidades da Educação no país.

Para o efeito, solicitamos três (3) especialistas da Educação que avaliassem o perfil do professor angolano na atualidade. Trata-se de dois especialistas de áreas de conhecimento da Educação distintas, designadamente Estudos Curriculares e Sociologia da Educação, e um com funções a nível Ministerial. Os respondentes são, na generalidade, profissionais da Educação com tempo de serviço entre 25 e 35 anos. Dois dos entrevistados exercem funções docentes e na administração no ensino superior, há mais de 15 anos. Um com mais de 35 anos de efetivo serviço, ao nível da formação de quadros em educação, integrando várias comissões de trabalho no âmbito da Educação do ensino geral e superior no país, algumas delas incumbidas de proceder à projeção, concretização e supervisão/avaliação da reforma educativa.

Quanto às habilitações académicas e profissionais, dois dos respondentes possuem mestrado e Doutoramento na área da Educação nomeadamente desenvolvimento curricular e sociologia da Educação. Pelo seu percurso profissional e conhecimento que detêm sobre a Educação em Angola, entendemos que estes especialistas proporcionariam subsídios valiosos em relação ao assunto do presente estudo.

#### **3.7.1. Linha orientadora na elaboração do currículo em Angola**

Procuramos saber do gestor de educação a nível Ministerial quais são as linhas orientadoras para a elaboração do currículo no país.

“Há uma mudança de paradigma, no desenho curricular [...] partir das problemáticas da realidade. Fazer com que a implementação do currículo responda aquilo que são os problemas da realidade. A formação de competências, nós elencamos uma série de áreas de competências que devem ser implementadas, e o outro aspeto importante é a visão holística dos saberes na perspetiva da formação dos conhecimentos, do desenvolvimento das habilidades, a formação de valores e

princípios éticos. Para além disto há a considerar também as interatividades que devem acontecer na sala de aulas de modos a propiciar uma intervenção cada vez mais ativa do aluno contrariamente ao paradigma que acontece atualmente”. (E3)

Segundo os dados obtidos pelo nosso entrevistado, o principal objetivo é a formação de competências, desenvolvimento de habilidades e valores nos alunos.

### **3.7.2. Implementação o currículo em Angola no Iº ciclo**

“No quadro programa de adequação curricular o INIDE tem estado a trabalhar relativamente ao desenho curricular. Há um esquema organizativo que os gabinetes provinciais de educação nas diferentes províncias estabelecem, basicamente são convidados os principais dirigentes escolares das províncias e eventualmente alguns professores. A intervenção dos professores tem sido um pouco em função do nível de organização que nós temos encontrado nas diferentes províncias. Há um esquema organizativo que os gabinetes provinciais de educação nas diferentes províncias estabelecem, basicamente são convidados os principais dirigentes escolares das províncias e eventualmente alguns professores”. [E3].

### **3.7.3. Nível de participação dos professores na elaboração do currículo do Iº ciclo**

“Relativamente aquilo que é a política curricular a intervenção dos professores tem sido um pouco em função do nível de organização que nós temos encontrado nas diferentes províncias. Nós quando enviamos as notas conceptuais nas províncias temos o cuidado de elencar a lista de entidades que devem ser convidadas incluindo os próprios professores. Portanto nós inclusive até convidamos as entidades que têm a ver com as organizações sociais e não-governamentais de modo que os professores não podem ser postos de parte porque constituem os agentes implementadores do currículo. [...] Há um esquema organizativo que os gabinetes provinciais de educação nas diferentes províncias estabelecem, basicamente são convidados os principais dirigentes escolares das províncias e eventualmente alguns professores. Muitos deles se fazem representar pelos diretores quando poderiam ser professores das mesmas escolas. No meu modo de ver é que há uma predominância de diretores escolares em detrimento dos professores [...] muito sinceramente gostaríamos de ter uma maior participação dos professores”. [E3]

Questionado sobre a reclamação dos professores quanto à falta de mais diálogo em relação ao desenho curricular no Iº ciclo, o especialista disse:

“Temos o cuidado de elencar a lista de entidades que devem ser convidadas incluindo os próprios professores. Portanto nós inclusive até convidamos as entidades que têm a ver com as organizações sociais e não-governamentais de modo que os professores não podem ser postos de parte porque constituem os agentes implementadores do currículo”. [E3]

Quanto ao nível de participação dos professores na elaboração do currículo em Angola, o especialista reconheceu haver ainda necessidade de uma maior participação dos professores.

“Há uma predominância de diretores escolares em detrimento dos professores. Esta é a visão que eu tenho. Portanto os convites não dependem de nós, mas temos o cuidado de elencar nas nossas notas quais são as entidades que devem ser visadas e muito sinceramente gostaríamos de ter uma maior participação dos professores”. [E3]

O paradigma curricular dominante em Angola é o herdado de uma época caracterizada pelo carácter nacional do currículo (Roldão, 2001). A educação era considerada uma responsabilidade Nacional que no sistema português, que era um sistema centralizado administrativamente, e era remetida para o Estado. O Estado é que “distribuía” a educação como distribuía a saúde, os serviços. Tradição bem diferente tem os países anglo-saxónicos, por exemplo o Reino Unido ou Nórdicos em que a escola se constitui historicamente no seio das comunidades locais (Roldão, 2001).

Com base em Flores (2000) esta visão dos professores aparece associada ao papel do professor como executor ou implementador do currículo, ou seja, o professor é visto como consumidor do currículo, alguém que executa o que os outros decidiram.

Esta abordagem curricular segundo Flores (2000) implica a concepção do professor como um técnico, um consumidor ou operário do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas executando o que os outros prescrevem. Para autora, este modelo curricular é vertebrado ou por objetivos que se fundamenta na psicologia behaviorista e que tem subjacente uma concepção de currículo como plano estruturado da aprendizagem, traduzida em termos comportamentais, pressupondo, deste modo, uma sequência linear (modelo tecnocrático) em que a previsão e a determinação dos resultados constituem as características fundamentais.

Nesta questão e de acordo com a resposta do nosso entrevistado, pudemos perceber que a participação dos professores não é a esperada. O facto de muitas instituições de ensino se fazerem representar por gestores em detrimento dos professores que diariamente lidam com os alunos, retira no nosso entender a possibilidade de criar projetos curriculares que vão de encontro às necessidades das escolas e dos alunos em particular. Parece-nos haver aqui necessidade uma reorientação por parte da entidade de tutela, das normas de participação das instituições de ensino nas ações ligadas à elaboração do currículo de modos a garantir maior participação e contribuição dos professores neste processo.

### **3.7.4. Desempenho dos professores na execução do atual currículo do vigente que resultou da reforma educativa**

“A implementação deste currículo passa por uma série de vicissitudes. Sabe que o trabalho docente requer determinados meios de apoio a começar mesmo com os programas das disciplinas. Muitos professores até desconhecem como manusear um programa de uma certa disciplina. E nós sabemos que o documento reitor do processo da prática docente é o programa da disciplina. É o programa que contempla todos aqueles aspetos didáticos- pedagógicos que o professor deve cumprir.[E3]

A insuficiência de material didático quer para o trabalho dos professores como para os alunos também constitui ainda preocupação.

“O outro aspeto tem a ver com a utilização do livro escolar. Os alunos têm dificuldades a aceder a este material e isto é uma insuficiência muito grande do ponto de vista daquilo que deve ser a prática do professor na sala de aulas ou seja a execução do currículo”.

A deficiência no processo de formação contínua dos professores também foi aflorada.

“A formação contínua nem sempre acompanha as dinâmicas contemporâneas resultando disso uma deficiência naquilo que é a prestação do professor na perspectiva do paradigma das melhores práticas docentes que o professor deve exercer. Portanto isto aqui é uma insuficiência muito grande, por isso mesmo é que no quadro do programa de adequação curricular nós fazemos “finca-pé” naquilo que é a mudança de paradigma que acontece atualmente”. [E3]

Em relação ao desempenho dos professores com o atual currículo, o especialista alvo do nosso estudo reconhece haverem ainda várias dificuldades que vão desde a adequação dos programas à realidade das escolas e dos alunos, exiguidade de ações formativas, as dificuldades na prática docente citando apenas alguns exemplos. Acreditamos que enquanto não forem superadas tais dificuldades corre-se o risco de os resultados do processo de ensino-aprendizagem não serem satisfatórios.

### **3.7.5. Nível de preparação dos professores na execução do currículo do 1º ciclo em Angola**

Questionamos sobre o nível de preparação dos professores para a execução dos programas da reforma educativa.

“Isto ainda é uma insuficiência. [...] Existem muitas dimensões que concorrem para a qualidade da educação. O currículo é apenas uma delas e a formação é outra. Tanto do ponto de vista da formação inicial como do ponto de vista da formação contínua. Há uma série de itens que devemos ter em conta para essa prática docente e um deles é exatamente a capacidade pedagógica do professor. Existem outros fatores como por exemplo o contexto social, o contexto socioeconómico o contexto religioso enfim ... todos esses aspetos sociais, económicos, jurídicos do país que acabam por afetar o próprio processo [...] Portanto, a questão da qualidade da educação é muito complexa. Não podemos olhar para a qualidade da educação vinculando-a só com o currículo”[E3].

Sobre este assunto o especialista afirmou que não estão, não só pelos motivos já enunciados acima, mas também pelo contexto socioeconómico, e infraestruturais das escolas, dos professores e não só.

### **3.7.6. Adequação dos planos curriculares do 1º ciclo de acordo com a realidade das escolas**

Quanto a este aspeto procuramos saber do especialista se os professores do 1º ciclo podem ou não fazer adequação aos planos curriculares para responder a necessidade de aprendizagem dos alunos.

“A questão da contextualização é muito importante. Porque os materiais curriculares nomeadamente os materiais escolares têm carácter generalista. Nenhum manual escolar vai atender as particularidades do município ou da comuna A, B e C. Agora o professor deve estar preparado para realizar a contextualização. Portanto esta é uma ferramenta importante com que o professor deve munir-se”. [E3]

Das respostas obtidas, pudemos depreender que o currículo do 1º ciclo tem um carácter generalista e a contextualização do mesmo depende do nível de conhecimento didático-pedagógico do professor. De acordo com o nosso entrevistado, entendemos que o ministério da Educação não inibe a contextualização no processo docente-educativo, nas escolas do 1º ciclo, entretanto não ficou muito claro se existe alguma orientação legal que proíbe ou autoriza tal procedimento. Todavia, tendo em conta a diversidade cultural e social das escolas em Angola, entendemos ser importante que o MED encoraje tal procedimento ao nível das instituições de ensino para que se atinjam os objetivos do processo docente-educativo.

### **3.7.7. Projeto para requalificação dos currículos em Angola**

Depois de identificados os problemas que impedem o desenvolvimento da Educação em Angola, nesta questão procuramos saber do gestor a nível ministerial que ações têm sido implementadas para garantir melhorias no sistema de Educação em Angola.

“O programa de adequação curricular em primeira instância propõe uma série de tarefas algumas até já trabalhadas nomeadamente a proposta de lei da política curricular. Neste momento estamos a recolher contribuições para a proposta de lei da política curricular seguidamente a isto, nós começaremos a trabalhar naquilo que são os planos curriculares que nos darão então vasão para a elaboração dos programas das disciplinas o que redundará numa diminuição das disciplinas escolares e aumento do tempo letivo, dando possibilidade para que o aluno possa desenvolver então as suas habilidades. Contamos por isso com a colaboração de todas as entidades que intervêm no processo educativo e não só na perspetiva de irmos melhorando aquilo que é o processo educativo no nosso país. Quanto mais tempo o aluno tiver, melhor do ponto de vista do desenvolvimento das suas habilidades com a realização das diferentes tarefas de aprendizagem. [E3]

O responsável do Ministério da Educação reconhece as insuficiências do sector em Angola e falou dos programas de adequação curricular que atualmente estão em estudo.

Apesar das lacunas apontadas pelo grupo alvo da nossa pesquisa sentimos o interesse do Estado em conferir maior qualidade da Educação tendo em conta algumas ações já realizadas e outras previstas:

A criação pelo governo angolano de um grupo de trabalho multissetorial para "atualizar e corrigir manuais escolares" dos I e II ciclos do ensino geral com o objetivo de "promover e melhorar o ensino e a aprendizagem".

Segundo o despacho presidencial n.º74/20, de 29 de Maio, o grupo coordenado pela ministra de Estado para a Área Social, Carolina Cerqueira, e integra a ministra da Educação e vários departamentos ministeriais, assessores, representantes da Academia Angolana de Letras, da Associação dos Professores Angolanos e da União dos Escritores Angolanos para proceder ao levantamento de todos os manuais escolares e fazer uma análise técnica, pedagógica e literária e elaborar um plano para a introdução de novos conteúdos e conceitos atualizados nos manuais escolares. É igualmente incumbência desta comissão proceder à triagem de todos os conteúdos temáticos dos diversos manuais escolares e propor a sua atualização de acordo com o contexto histórico, geográfico e das ciências da natureza.



### **3.8. Resultados obtidos a partir da Entrevista a Especialistas em Educação**

#### **3.8.1. Avaliação do perfil do professor**

Procuramos saber a opinião dos especialistas em relação ao perfil do professor em Angola. A partir da questão colocada obtivemos as seguintes respostas:

“Existem em Angola professores com grandes competências, entretanto o Sistema de Educação precisa de se reconfigurar a partir da base. O Sistema Educativo angolano tem uma lacuna em relação à base - Subsistema Pré- Escolar e Ensino Primário. Estes dois aspetos são fundamentais para melhorar a capacidade dos alunos, tendo como base um dos princípios da educação, o da qualidade, onde o professor deverá ser capaz de melhorar a capacidade de desenvolver aprendizagem dos alunos”. [E1]

“Nota-se ainda fragilidades naquilo que são as competências dos professores na nossa sociedade. A insuficiência de cursos de especialização em Educação no nosso país para lidarem com as disciplinas de carácter mais teórico-prático, como a Química, a Física, a Biologia, a Educação Física e o Desenho, a falta de intervenção e decisão curricular, ainda é uma realidade. As débeis infraestruturas e a falta de equipamentos e materiais curriculares, quer para o trabalho dos professores assim como para os alunos, o trabalho pouco motivador devido às condições salariais e de trabalho pouco adequadas em muitas escolas do país, o processo de formação dos professores ainda bastante teorizado, são alguns aspetos que no meu entender ainda têm contribuído para que a reforma do sistema educativo em Angola não seja dos melhores.” [E2]

Como se pode observar a partir das respostas apresentadas, embora se tratando de especialistas de áreas distintas da Educação, as suas perceções sobre o perfil do professor em Angola na atualidade são convergentes.

Peterson, 2003 p. 31 destaca dois tipos de perfis do professor: o perfil de entrada que compreende *o conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem*, e o perfil de saída que compreende *o conjunto de capacidades ou comportamento esperados no fim de uma aprendizagem*. O mesmo autor refere ainda que a constituição a estruturação e a formação do perfil do professor é feita em função do quadro político, (institucional) das finalidades educativas e do modo de gestão do sistema educativo de um determinado país. (Peterson, 2003 p. 32).

A convergência nas opiniões dos especialistas evidencia-se no facto de ambos terem destacado insuficiências no perfil do professor, consubstanciadas em lacunas na especialização de professores para algumas das disciplinas que lhes são atribuídas, insuficiente motivação de muitos professores decorrente da sua condição social aliada à insuficiência de infraestruturas e de material didático como alguns dos aspetos que afetam negativamente o perfil dos professores.

Por outro lado, os Especialistas consideram que, tendo em conta que parte considerável dos alunos chega ao IIº Ciclo apresentando problemas consideráveis de leitura, escrita e cálculo, derivadas das lacunas do próprio subsistema de ensino Geral, o que compromete a sua aprendizagem nas classes subsequentes.

Vonk & Schras (1987) citados por Flores, 2000 p. 142 referem num estudo realizado sobre os fatores existentes no meio profissional, que “ o meio profissional (condições de trabalho, expectativas e apoio dos colegas, administração da escola e expectativa dos alunos relativamente ao professor) bem como as características do professor na sala de aula condicionam o seu desenvolvimento profissional”.

Nesta perspetiva, entendemos ser absolutamente necessário um trabalho conjunto mais profundo ao nível do Ensino Primário e do Iº ciclo, envolvendo estruturas ligadas à Formação de quadros do Ministério da Educação, Instituições de formação de professores a vários níveis e outras entidades afins.

### **3.8.2. Perceções sobre o Sistema de Educação e Ensino em Angola**

Procuramos igualmente saber dos especialistas a perceção que têm da realidade do Sistema de Educação e Ensino em Angola, tendo obtido as seguintes respostas:

“O sistema de educação precisa de se reconfigurar a partir da base. O sistema educativo angolano tem uma lacuna em relação à base nomeadamente nos subsistemas pré- escolar e ensino primário. Estes dois aspetos são fundamentais para melhorar a capacidade dos alunos, tendo como suporte um dos princípios da educação onde o professor deverá ser capaz de melhorar a capacidade de desenvolver aprendizagem dos alunos. Este desenvolvimento está relacionado com o ensino da leitura, da escrita, da interpretação e do cálculo e são estes alguns dos aspetos em que se sente maior fraqueza. Enquanto houver dificuldades neste aspeto a sua inserção nos níveis subsequentes não será o que se espera.” [E1]

“Cada Estado é um Estado e os sistemas educativos contextualizam-se aos Estados. Em Angola, avançou-se com a reforma num momento em que o país não tinha condições sociais e económicas para avançar. Fenomenologicamente, o sistema educativo em Angola é lido por uma

contravenção no sistema de ensino. Muitos professores tornaram-se inapropriados por causa desta transição. No sistema concebido não há condições para colocar mais de 20 alunos. Nas nossas escolas temos realidades com 50, 60 ou mesmo 70 alunos. Em alguns programas de ensino essa situação foi agravada por um alegado conjunto de facilidades no que concerne à transição automática em algumas classes do subsistema de ensino, o que traz repercussões negativas ao nível das classes subsequentes.”[E2]

Como se percebe, sobre este aspeto, os especialistas alvo do nosso estudo apontam problemas no sistema de ensino em Angola. Os nossos entrevistados mencionam deficiências no processo de formação dos alunos na base que compreende o Ensino Primário e o 1º ciclo o que no seu entender tem consequências na formação dos alunos nas classes subsequentes. Pode depreender-se pelas respostas obtidas, a necessidade de uma revisão considerável ao Sistema de Ensino sobretudo ao nível do Ensino primário e do 1º Ciclo no que respeita a competência dos professores, ao nível da qualidade dos manuais e equipamentos bem como das infraestruturas escolares.

Flores, 2014 p. 218 citando (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014) refere que “ a reforma da formação de professores, quer ao nível de conteúdo, quer ao nível de organização de programas, tem repercussões na sua natureza e finalidades, bem como nos processos e produtos das aprendizagens profissionais.

Entendemos que a resolução deste problema passa também pela criação de estratégias relacionadas com a organização das turmas, do sistema de avaliação, a disponibilização dos recursos didáticos (meios de ensino).

### **3.8.3. Opiniões sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem**

Solicitados dos especialistas as suas opiniões sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem, foi possível obter as seguintes respostas:

“Ao professor é concedido o poder, a autonomia para definir os objetivos específicos, os métodos de ensino, as formas de organização do processo e ensino-aprendizagem tendo sempre como base os objetivos gerais definidos nos programas das disciplinas. As metodologias devem adequar-se ao perfil dos alunos sem descuidar a necessidade da contextualização e diferenciação curricular. É preciso que os professores conheçam as diferentes metodologias de ensino que existem e utilizem os recursos disponíveis para que a escola possa cumprir o seu objetivo. É inegável que existam ainda vários constrangimentos sentidos pelos professores no desenvolvimento do Currículo. [...] Dentre estes constrangimentos podemos destacar a desproporção no rácio professor-alunos e da

carência de manuais/materiais escolares, existem insuficiências consideráveis por parte de um número significativo de professores relativamente à capacidade de reflexão sobre o trabalho que realizam, ao domínio dos conteúdos das disciplinas que lecionam, à construção de recursos de ensino e à planificação das aulas, bem como na relação que estabelecem com os alunos. [E1]

“O currículo é cultura. A escola além de ser reprodutora da educação deve adequar a sua ação às características dos alunos. O professor deve também ter a capacidade de ajustar o currículo ao contexto em que a escola se insere ao contexto em que os alunos se encontram, utilizando os recursos disponíveis para que a escola possa cumprir o seu objetivo de formar quadros, sob pena de se não o fizer falhar o seu objetivo. A regulação do ensino é um instrumento de ação do estado. Logo, entender a regulação do ensino é seguir os pressupostos políticos, sociais. Na regulação do ensino os conceitos têm que ser apropriados senão criam problemas. [E2]

Os especialistas parecem convergir nas suas opiniões ao defenderem a necessidade de reformas não só ao nível das metodologias de ensino sobretudo para as escolas públicas, mas também na sua adequação às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e ao contexto educativo e social do 1º ciclo, sem descurar o que de mais relevante é tido em conta no mundo sobre as metodologias educativas e recursos de apoio.

A unanimidade dos especialistas também se verifica no que diz respeito a necessidade de adequação, contextualização e diferenciação nas metodologias a utilizar no processo de ensino em Angola, tendo em linha de conta as diferentes características sócio - culturais dos alunos. Citando (Flores, 2001; Flores & Day, 2006) Flores, 2014 p. 219 refere que “aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis de perspetivas, e de práticas que marcam a transição de aluno a professor”.

Por outro lado, os participantes nesta pesquisa defendem igualmente o enquadramento dos professores de acordo com a sua área de especialização.

#### **3.8.4. Principais desafios do sector da Educação em Angola e possíveis soluções**

Procuramos igualmente saber dos especialistas participantes ao estudo a sua visão sobre os desafios da Educação em Angola.

“O sector da educação em Angola tem ainda grandes desafios. É necessário rever formação dos professores, rever de modo sério a questão da formação de professores consignando as escolas

de formação e ao próprio subsistema de formação de professores, garantir melhores condições de trabalho, melhores infraestruturas. Dotar as escolas de profissionais competentes com experiência comprovada capazes de formarem formadores que garantam qualidade da educação em Angola. [E1]

“Reconhecemos os esforços que têm sido feitos pelas escolas de formação de professores em melhorar ao nível da formação dos seus quadros no que diz respeito às práticas docentes, aos estágios, mas acima de tudo é necessário maior interação e disponibilização de escolas de aplicação nas quais se possa exercer uma prática pedagógica que seja contextualizada e eficiente eficaz a vários níveis”. [E1]

Nesta questão os especialistas concordam na necessidade de mudança de paradigma da educação em Angola de modos a responder os desafios da atualidade eua2006 p. 49 citado por Morgado & Quitambo, 2014 p. 18 ao referir-se sobre a educação e a alteração dos sistemas de poder, ressalta o fato de novas formas de regulação e de orientação das sociedades exigirem novas aprendizagens por parte dos cidadãos, de modos a poderem tirar proveito dos novos sistemas de poder. Podemos depreender que as reformas educativas implementadas para responder as necessidades de Os especialistas reconhecem os esforços do Estado na criação de algumas condições de infraestruturas, na formação de professores mas consideram as condições insuficientes para o êxito do processo docente- educativo.

### **3.8.5. Soluções para os problemas ainda existentes na Educação em Angola**

Solicitamos dos especialistas soluções para os constrangimentos sentidos na Educação em Angola.

Os professores são igualmente exortados a terem um maior comprometimento na execução das suas tarefas, promovendo a sua autossuperação, autodidatismo para que respondam as necessidades dos alunos que formam. Ao Estado os especialistas sugerem a criação de condições infra-estruturais e de trabalho, a formação contínua para que os professores possam exercer cabalmente a sua função.

“Deve haver maior comprometimento dos professores. Devem capacitar-se cada vez mais evitando de repetir os mesmos conteúdos, usar, trabalhar corporativamente, a alfabetização tecnológica é outro aspeto a ter em conta no processo docente-educativo. É importante Transformar a escola permitindo que haja uma maior participação dos professores e por via de projetos educativos e curriculares de turma que contem com a participação da comunidade onde esteja plasmada a situação real, os anseios e necessidades da escola”. [E1]

Os especialistas defendem igualmente a criação de projetos educativos e curriculares de turma que contem com a participação da comunidade onde esteja plasmada a situação real, os anseios e necessidades da escola para a formação das crianças e jovens para que no futuro respondam os anseios do país. Os participantes ao estudo, ressaltaram igualmente o papel da família para o êxito do processo docente- educativo.

“Os pais não devem transferir a sua responsabilidade social para a escola. A escola não substitui a família. Devemos arranjar tempo para cuidar dos filhos educa-los para que quando forem à escola, esta complete o sistema de formação. Se a família de exonerar das suas responsabilidades certamente o objetivo do processo docente- educativo não será cumprido”. É importante Transformar a escola permitindo que haja uma maior participação dos professores e por via de projetos educativos e curriculares de turma que contem com a participação da comunidade onde esteja plasmada a situação real, os anseios e necessidades da escola.” [E2].

Os especialistas apontam um conjunto de fatores que concorrem para o sucesso da educação onde destacam dentre outras: A formação e participação dos professores na elaboração do currículo e adequação do mesmo às necessidades de aprendizagem dos alunos, maior comprometimento dos professores na execução das suas tarefa maior participação dos professores na elaboração do currículo, a adequação do mesmo às necessidades de aprendizagem dos alunos, criação de condições infra-estruturais e de trabalho, a formação contínua para que os professores possam exercer cabalmente a sua função, a criação de projetos educativos e curriculares de turma que contem com a participação da comunidade foram alguns dos aspetos ressaltados pelos especialistas.

No âmbito do processo de pesquisa sobre o tema ouvimos igualmente um gestor da educação com cargo de direção a nível Ministerial, com a finalidade de perceber o funcionamento do sector responsável pela elaboração do currículo em Angola baseando-nos nos seguintes aspetos:

- ✓ Compreender a conjuntura social, política e cultural do sistema educativo angolano
- ✓ Caracterizar as práticas curriculares dos professores do 1º ciclo
- ✓ Constatar o nível de participação dos professores na elaboração do currículo.
- ✓ Conhecer as estratégias de requalificação do currículo e suas implicações no sistema educativo angolano.

## **CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO**

Com a finalidade de apresentar os resultados obtidos neste trabalho de investigação, apresentamos os dados obtidos através de grupos focais realizados a 13 coordenadores de disciplinas de Benguela, Angola, tendo em conta as suas experiências. Recordamos os objetivos deste estudo:

- Compreender as percepções dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento do currículo.
- Identificar os desafios e as dificuldades sentidas pelos professores na operacionalização do currículo
- Caracterizar as práticas curriculares dos professores do 1º ciclo

Neste ponto apresentamos as principais conclusões do estudo, as suas implicações, limitações e possíveis implicações que esperamos que possam auxiliar para futuras investigações sobre esta matéria.

Os resultados do estudo, a partir dos professores participantes nesta investigação, evidenciam que ainda existe um distanciamento considerável entre o topo (órgãos de decisão) e a base (professores) que operacionalizam o currículo. Esta situação faz com que a participação dos professores no desenvolvimento do currículo seja caracterizada por ser uma postura eminentemente tecnicista, assumindo estes o papel de meros consumidores do currículo numa lógica de implementação e fidelidade à perspetiva normativo-administrativa.

Podemos depreender, tendo em conta as respostas dos participantes, que os professores reconhecem a sua importância no desenvolvimento do currículo escolar tendo em conta o seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas assumem várias limitações na prática, associadas à falta de formação adequada, à falta de recursos e infraestruturas e à marginalização do seu papel no desenvolvimento do currículo.

O professor desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento curricular (Kelly,1986), entretanto a sua participação neste processo depende em grande medida, da forma como este é definido e como é encarada a sua função (Johnson,1974). Já que tal como refere Gimeno (1995, p. 36), “a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que se lhes atribui

no desenvolvimento do currículo”. E acrescenta: “O papel dos professores está, de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que lhes é deixada pela política e pelo marco no qual o currículo se regula administrativamente, sejam quais forem os seus esquemas dominantes”.

Entendemos, por isso, que o papel do professor em Angola deve envolver uma participação mais ativa, mais reflexiva, mais crítica e mais criativa, permitindo-lhe reconstruir e contextualizar o currículo através da adequação dos programas, dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos de ensino e das formas de organização do processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades dos alunos e ao contexto em que a escola se insere. Para se atingir tal objetivo é crucial que os professores sejam detentores de uma efetiva autonomia curricular. Entretanto, para isso, é necessário que os professores sejam preparados para assumirem essa responsabilidade. Por outro lado, a conjugação de esforços resultaria no desenvolvimento do currículo, o que teria um efeito positivo na qualidade do sistema educativo no país.

Tal como refere Flores, (2000, p. 96), é importante analisar o contributo de todos os agentes que participam no desenvolvimento curricular e “compreender as interações existentes entre eles, com particular ênfase para o professor cuja participação neste processo é inegável, quer se trate de um modelo mais flexível ou mais centralizado”.

Quanto aos desafios e as dificuldades sentidas pelos professores na operacionalização do currículo, os professores enfrentam várias dificuldades que vão desde a falta de material didático, ao número excessivo de alunos por sala, à falta de domínio de alguns conteúdos baseado no programa de reforma educativa em curso no país, entre outros fatores que contribuem negativamente para a operacionalização do currículo no sistema educativo angolano.

A participação dos professores na (re) construção do currículo é caracterizada por ser uma postura eminentemente tecnicista, assumindo estes o papel de meros consumidores do currículo, na medida em que, apesar da participação em encontros de trabalho no âmbito das zonas de influência pedagógicas, os professores afirmam que lhes são dadas orientações explícitas para a aplicação rigorosa dos programas e dos manuais escolares, não sendo permitida a introdução de alterações de qualquer espécie, nem nos conteúdos nem na sequência dos programas previstos.

Entendemos existir um distanciamento considerável entre quem elabora e quem executa o currículo. Pode-se depreender que o papel do professor na conceção das políticas curriculares do sistema educativo angolano é praticamente nulo, pelo facto de o processo de supervisão e monitoria serem da responsabilidade dos órgãos de decisão, o que no nosso entender, dificulta a interação e discussão aberta das reais dificuldades existentes na operacionalização do currículo.



Os professores manifestam, por essa razão, o entendimento de lhes ter sido cortada a possibilidade de uma participação mais efetiva nesse processo (Afonso, 2014), apesar de existirem casos isolados de professores que, por iniciativa própria, recorrem a contextos socioculturais locais, procurando contextualizar o currículo através de exemplos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Daí concluir-se que a maior parte dos professores se situa numa lógica de algum conformismo em relação à existência de procedimentos de diferenciação curricular. A falta da dimensão participativa que engloba outros atores da sociedade nomeadamente: os professores, especialistas ligados à elaboração e desenvolvimento curricular, gestores escolares, que prevê os perfis de saída da sociedade, no nosso entender concorre para esta realidade.

Entretanto questões de ordem política, institucional, social e pessoal convergem para a determinação do papel do professor, tendo em conta que o professor pode situar-se de diferentes modos no processo de desenvolvimento curricular dependendo da conceção de currículo que lhe está subjacente, das competências curriculares que se lhe atribuem e da margem de autonomia ou independência profissional que se lhe oferece (Flores, 2000).

Quanto à caracterização das práticas curriculares dos professores, os objetivos gerais definidos para o sistema de educação envolvem responsabilidades de ordem pessoal - professor, aluno, encarregado de educação, instituição escolar - e de ordem coletiva.

Baseando-nos nos relatos dos participantes neste estudo, depreendemos que o sistema educativo angolano é unificado, ou seja, tem um subsistema dirigido por duas tutelas o geral pelo Ministro da Educação e o subsistema do ensino superior responsáveis pelas reformas curriculares.

O modelo adotado pelo Estado angolano para a conceção do currículo é o modelo centralizado, baseado na dimensão racional burocrática. Esta é uma característica das escolas do século XX onde a escola tem mantido até hoje, no essencial, os traços mais característicos de uma organização centralizada e burocrática. Aliás Formosinho (1984) citado por Flores, (2012 p.2011) refere que a uniformidade e a impessoalidade são características essenciais do centralismo burocrático. O mesmo autor salienta que “a uniformidade é uma característica essencial do centralismo burocrático, pois para este sistema é inconcebível que para os mesmos problemas básicos, as escolas adotem soluções diferentes”. Em relação à impessoalidade, acontece o mesmo porquanto este princípio é entendido como a salvaguarda da não influência nas decisões do conhecimento pessoal das pessoas a quem elas dizem respeito, ou seja, é considerado essencial que todas as decisões que possam ser pré-definidas através de regras gerais sejam tomadas por quem esteja protegido das diversas pressões das pessoas que sejam afetadas por elas.

Deste modo, as práticas centralistas e burocráticas são reproduzidas à escala local, porque o centralismo burocrático não tem apenas uma dimensão jurídico-administrativa; é também um fenómeno cultural, com implicações, na subjetividade dos professores e de outros atores sociais.

No que diz respeito aos planos curriculares e programas, nota-se ainda uma repetição de conteúdos e uma desarticulação entre a insuficiente carga horária e os programas.

Os planos de estudo e os programas são considerados como documentos normativos de cumprimento obrigatório (Peterson, 2003). Neste contexto, os professores não são autorizados a modificar os programas em função da realidade local concreta.

Achamos igualmente importante fazer-se um ajustamento dos conteúdos a ministrar, com base nos programas tendo em conta que o programa é generalizado e o conteúdo é específico, o que não permite uma margem de autonomia ao professor para adequar estes conteúdos às necessidades da escola. Os manuais são centralizados. Apesar de o programa ser geral, no nosso entender devia ser contextualizado à realidade social dos alunos. A construção de mais escolas teria também uma influência importante na operacionalização do currículo no país tendo em conta que, segundo o relato dos participantes neste estudo, o excesso de alunos por turma não permite a execução eficaz do processo.

A formação de professores também constitui ainda um dos grandes desafios da educação em Angola, o que se repercute na prática curricular dos professores no processo educativo e consequentemente no aproveitamento escolar dos alunos. Partindo do princípio de que a formação dos professores é uma ação permanente e prioritária no conjunto de tarefas da educação, achamos importante que a preparação dos futuros professores seja adequada às necessidades educativas dos alunos nos diferentes níveis de ensino, garantindo deste modo a execução das metas estabelecidas pela Assembleia Nacional de Angola para o subsistema de formação de professores.

Nesta perspetiva, as instituições de formação de professores têm responsabilidades acrescidas neste processo na medida em que “os objetivos gerais definidos para o sistema de educação envolvem responsabilidades não só de ordem pessoal - professor, alunos, encarregados de educação, da instituição escolar- e de ordem coletiva - conjunto de professores e das instituições escolares e das instituições de um determinado nível/curso, sobretudo para os professores e as respetivas instituições de formação que devem assumir uma responsabilidade acrescida”.

Nesta ordem de ideias, entendemos que o sistema atual de formação de professores deve ser repensado de forma a corresponder às “novas exigências do país, considerando para isso os aspetos políticos, económicos, pedagógicos, culturais e novas tecnologias no domínio da informação e da

comunicação, visto que o progresso da ciência, tecnologia de informação e comunicação comprovaram a sua eficiência na educação” (Peterson, 2003, p. 97) e, por conseguinte, requerem por parte do professor uma atitude de adaptabilidade às inovações e aos novos saberes. Isto pressupõe uma reformulação dos currículos dos institutos médios e superiores de ciências da educação, para cumprir cabalmente as suas tarefas de formação de formadores contribuindo deste modo para a melhoria do sistema educativo no seu todo.

O desenvolvimento curricular implica a partilha de responsabilidades e uma atitude colaborativa por parte de todos os agentes intervenientes neste processo. Importa, deste modo, analisar as responsabilidades curriculares de cada um deles, nomeadamente o professor visto que ele é o principal agente curricular, pois, como salienta Freitas (1988, p. 33), o currículo é um processo que implica muitas pessoas, mas “o mais exposto, e por isso mesmo o que aparece como maior responsável é o professor.

Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar”.

No nosso entender é necessário formar professores com sólidos conhecimentos técnicos e científicos, de modo a que estes adquiram competências e capacidades de encarar os atuais desafios impostos atualmente pela sociedade angolana.

Depois de apresentadas as principais conclusões do estudo, não podemos deixar de mencionar algumas limitações que não podem ser negligenciadas e que fazem parte de qualquer projeto de investigação.

Assim, apontamos como primeira dificuldade a escassez de literatura escrita sobre esta matéria no contexto de Angola, pelo facto de ter feito todo este percurso académico à distância, fator que criou constrangimentos na pesquisa bibliográfica. Deste modo, acreditamos que este trabalho de investigação constitui apenas um pequeno contributo de um conjunto de pesquisas que poderão ser efetuadas com maior profundidade sobre o assunto.

Talvez por se tratar de preocupações comuns presentes em quase todos os sistemas de ensino geral angolano quer público como privado, e mesmo pelo contexto político e social, sentimos alguma dificuldade na recolha de dados por parte de mais participantes que poderiam dar um aporte mais significativo na pesquisa. Entretanto, procuramos sempre ser fiéis às opiniões dos participantes no estudo. A dificuldade na transcrição e análise das informações recolhidas também constituiu preocupação, tendo em conta a grande quantidade de informação recolhida através dos focus group.

Do ponto de vista pessoal, este estudo permitiu-nos perceber melhor a realidade do sistema educativo angolano, seus pontos fortes e fracos, bem como as principais preocupações dos

professores neste processo. Acreditamos que apesar de inacabado, este trabalho de investigação abre caminhos para uma abordagem mais profunda sobre aspetos relacionados com o papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola, uma vez que através do mesmo poderá fazer-se uma análise sobre o desempenho dos professores enquanto elementos decisivos no processo de desenvolvimento do currículo e o seu contributo para a formação integral do indivíduo, tendo sempre em conta a realidade sociocultural do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2014). O papel do professor na (re) construção do currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola das intenções às práticas. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2015). (Re) Construção do Currículo O Papel do Professor. 1ª Ed. Benguela: ONDJIRI Editores.
- Afonso, A.E. (2018). Educação e ensino em Angola: Um olhar histórico numa perspetiva de mudança. In encontro nacional da educação 2018: Ata das preleções e discussões em grupos temáticos. Luanda: Editora moderna.
- Afonso, A.E. (2018). Título do texto consultado. In Integração curricular, Avaliação e Inovação educativa (2018): Livro de resumos II colóquio sobre Estudos curriculares. Benguela: Editora KAT.
- Alvarenga, A.(2012) Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa, normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Assunção, Paraguai. A4 Diseños.
- Barbosa, M. (2013). Avaliação da qualidade do ensino superior em Angola. 1ª Ed. Benguela: KAT – Editora.
- Beane, J. (1997). Integração curricular: A conceção do Núcleo da Educação Democrática Local : Plátano Editora.
- CAARE (2010). Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda: Ministério da Educação.
- COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA EDUCATIVA (2010). Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda: Ministério da Educação.
- COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA EDUCATIVA (2010). Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda: Ministério da Educação.
- Dicionários Editora (2001). Dicionário ilustrado da língua portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F.(2013). Desenvolvimento curricular. Porto Editora.
- Disponível em:[http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11\\_maio/JCMorgado\\_SEMINARIO\\_11\\_MAI0206\\_13.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11_maio/JCMorgado_SEMINARIO_11_MAI0206_13.pdf)

Estrela, A. (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classe: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC

Fernandes, E. Os professores enquanto líderes: Um estudo com alunos do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, E. (2013). Os professores enquanto líderes: Um estudo com alunos do ensino básico. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português . Revista Teias, 7, pp. 13-14.

Flores, M. A. (2000). A indução no ensino. Desafios e constrangimentos. 1ª Ed. Braga: Instituto de Inovação Educacional. Instituto de Inovação Educacional

Flores, M. A. (2015). Desafios curriculares e Pedagógicos na formação de professores in : Moreira, M. A. & Oliveira, L. R. (2ª Ed.). Portugal.

Flores, M. A. (2017) (Org.) Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate. Santo Tirso: De Facto Editores

Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores, & al, Profissionalismo e Liderança dos professores (pp. 217-236). Santo Tirso: DEFACTO.

Flores, M. A., Silva, C., Pinheiro, C., Parente, C., Frost, D., Fernandes, E., Santos, P. (2014). Profissionalismo e Liderança dos professores. Santo Tirso: DEFACTO EDITORES

Gaspar, P. & Diogo, F. (2014). Sociologia da Educação e administração escolar. Plural editores

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). O Currículo, uma reflexão sobre a prática, (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

<http://br.monografias.com/trabalhos3/reforma-educativa/reforma-educativa.shtml>

INIDE (2000). Programa de Metodologia de Língua Portuguesa para a formação de professores do Ensino primário, 11ª Classe. Luanda: Ministério da Educação.

INIDE (2003). Currículo do Ensino Secundário 1º Ciclo. Luanda: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20secundario%201%BA%20ciclo.pdf> (Consultado em 05.08.2013)

- Maiato, A. (2014) Necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário:
- Manuel, T.(2014) Cultura(s) organizacional(ais) da universidade pública de Angola provimento da carreira docente (1ª Ed.). Huambo, Angola Editor: Centro de Investigação Sol Nascente/ Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, Escola do Huambo.
- Mesquita, r. & Duarte, f. (1996). Dicionário de Psicologia. Lisboa: Plátano Editora.
- Moreira, A. F. B. (2002) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades & MACEDO, E. F. (Orgs.) Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. & Quitambo, A. (2014). Currículo, Avaliação e Inovação ONJIRI Editores
- Morgado, J. C. (2000). A (des) construção da autonomia curricular. Lisboa: Edições ASA
- Morgado, J. C. (2012) O Estudo de Caso na Investigação em Educação. (1ª Ed.) Portugal: De facto Editores.
- Morgado, J. C. (2013). Seminário internacional sobre Lideranças intermédias e Articulação curricular como espaço de contextualização. Universidade do Minho consultado aos 23 de Julho de 2014
- Pacheco, J. A. (2006). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. ed .0.Porto
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: Teoria e Práxis (3ª Ed.). Portugal: Porto Editora.
- Paterson, P. (2003) O Professor do ensino básico perfil e formação. Piaget Editora.
- Ribeiro, A. C. (1995). Desenvolvimento Curricular. (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, E.M.F (2018) - Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: Um estudo numa escola secundária.
- Roldão, M. A. (2017) Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta, in M. A. Flores (Org.) Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 23-54
- Roldão, M. C. (1999) Gestão Curricular Fundamentos e Práticas. Lisboa:
- Roldão, M.C.(2000) Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade 28 P.
- Sampieri, R.H. (2010) Metodología de la investigación in: Collado ,C.F. &Lucio, P. B. ( 5ª Ed.) Peru. Editora El Comercio S.A.
- Samuels, M. A. (2011). Educação ou instrução: A história do ensino em Angola (1878-1914). (1ª Ed.). Luanda: Mayamba Editora, Lda.

Tavares, M. A.(2015), Professor, currículo e mudança a reforma educativa em Angola (1ª Ed.).  
Benguela ONJIRI Editores.

Zanten, A. (2001) Dicionário de Educação, Editora Vozes, RJ.



# **ANEXOS**

## PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

AO  
EXMO. SR. DIRETOR DA  
REPARTIÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
BENGUELA.

### Solicitação de credenciamento

No âmbito do projeto de investigação da minha Dissertação de mestrado “O Papel do Professor no desenvolvimento do currículo em Angola;

Venho, por este meio, solicitar a V. Excia. Autorização para recolha de dados junto de algumas escolas do 1º Ciclo do município de Benguela. Trata-se de um projeto que como principais objetivos:

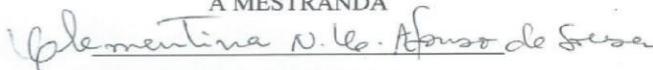
1. Analisar o nível de participação dos professores na elaboração do currículo em Angola
2. Avaliar as condições técnicas, infraestruturais e metodológicas existentes para a implementação das políticas curriculares nas escolas do país
3. Verificar até que ponto as estratégias educativas e curriculares influenciam na prática docente.
4. Propor estratégias que podem ser utilizadas para garantir uma maior participação dos professores na elaboração de currículos para que se atinjam os objetivos do processo docente educativo no país.

Os questionários e entrevistas serão feitos com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado e a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos.

Benguela, 28 de Junho de 2015.

A MESTRANDA



Clementina Afonso de Sousa

À  
EXMA. SRA. DIRETORA DA ESCOLA  
PRIMÁRIA E DO 1º CICLO 1348  
LUÍS GOMES SAMBO  
BENGUELA.

**Assunto: Solicitação de Pesquisa**

No âmbito do projeto de investigação da Dissertação de mestrado “O Papel do Professor no desenvolvimento do currículo em Angola;

Venho, por este meio, solicitar a V. Excia. autorização para recolha de dados junto dos professores da escola.

Com base no problema e nas questões de investigação, delineamos os seguintes objetivos que vão nortear o processo de pesquisa:

1. Analisar o nível de participação dos professores na elaboração do currículo em Angola
2. Avaliar as condições técnicas, infraestruturas e metodológicas existentes para a implementação das políticas curriculares nas escolas do país
3. Verificar até que ponto as estratégias educativas e curriculares influenciam na prática docente.
4. Propor estratégias que podem ser utilizadas para garantir uma maior participação dos professores na elaboração de currículos para se que atinjam os objetivos do processo docente educativo no país.

Os questionários e entrevistas serão feitos com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado e a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos.

Benguela, 22 de Julho de 2018.

A MESTRANDA

*Clementina N. B. Afonso de Sousa*

Clementina Afonso de Sousa.



REPÚBLICA DE ANGOLA  
PROVÍNCIA DE BENGUELA  
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE BENGUELA  
REPARTIÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

### CREDECIAL

Por esta, é credenciada a **Dra. Clementina Nfuene Caquieca Afonso de Sousa** para proceder a realização de trabalhos de entrevistas, inquéritos e recolha de dados junto das Direcções e Professores das Escolas Secundárias do I e II ciclo do município de Benguela inserido no projecto de investigação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho-Portugal.

Por este facto, solicitamos que lhe seja concedida total apoio e disponibilidade dos agentes a serem contactados para o efeito.

BENGUELA, 30 DE JUNHO DE 2015

CHEFE DA REPARTIÇÃO

JOSÉ JANUÁRIO, MSc

À

EXMA. SRA. DIRETORA DA ESCOLA  
PRIMÁRIA E DO 1º CICLO 1348  
LUÍS GOMES SAMBO  
BENGUELA.

**Assunto: Solicitação de Pesquisa**

No âmbito do projeto de investigação da Dissertação de mestrado “O Papel do Professor no desenvolvimento do currículo em Angola;

Venho, por este meio, solicitar a V. Excia. autorização para recolha de dados junto dos professores da escola.

Com base no problema e nas questões de investigação, delineamos os seguintes objetivos que vão nortear o processo de pesquisa:

1. Analisar o nível de participação dos professores na elaboração do currículo em Angola
2. Avaliar as condições técnicas, infraestruturas e metodológicas existentes para a implementação das políticas curriculares nas escolas do país
3. Verificar até que ponto as estratégias educativas e curriculares influenciam na prática docente.
4. Propor estratégias que podem ser utilizadas para garantir uma maior participação dos professores na elaboração de currículos para se que atinjam os objetivos do processo docente educativo no país.

Os questionários e entrevistas serão feitos com um grupo de professores com anos distintos de experiência e oriundos de diferentes grupos disciplinares.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados através da citação de pequenos excertos. O projeto segue as normas da ética de investigação em educação a nível internacional, nomeadamente o consentimento informado e a confidencialidade dos dados que serão apenas usados para fins investigativos.

Benguela, 22 de Julho de 2018.

A MESTRANDA

*Clementina Afonso de Sousa*

Clementina Afonso de Sousa.

## GUIÃO DA ENTREVISTA

(adaptado de Estrela, A. (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classe: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

<b>Objetivos Gerais</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o significado que os professores atribuem ao conceito de currículo e o seu nível de participação na elaboração do mesmo</li> <li>- Conhecer as práticas de planificação concernente à formulação dos objectivos, formas de planificação;</li> <li>- Conhecer as metodologias de ensino e os recursos mais utilizados; - Entender a forma de avaliação dos alunos.</li> </ul>		
<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
I  Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a Entrevista</li> <li>• Motivar o Entrevistado</li> </ul>	<p>Informar, nas suas linhas gerais, o objecto, os objetivos e procedimentos da pesquisa: a entrevista como complemento dos dados já recolhidos com consentimento informado através Dos grupos focais;</p> <p>Esclarecer, sobre a importância do seu contributo para o êxito do trabalho;</p> <p>Informar o professor – sobre os procedimentos e acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente.</p> <p>No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</p>

		Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantido o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
<b>II</b> Percurso e Identidade enquanto profissional	Recolher elementos sobre as concepções do professor acerca do e seu papel no processo docente - educativo.	1. O que entende por currículo? 1.2. Qual tem sido o nível de participação dos professores na elaboração do currículo? 1.2.1. Porquê? 2. Qual é a sua opinião sobre o desempenho dos professores na execução do actual currículo?
<b>III</b> Representações Acerca dos processos de formação e dos Contextos formativos	Obter dados relativos à prática da Planificação	3. Têm formulado os objectivos ou já vêm plasmados no manual? 3.1. Quando e como planificam? 4. Quais as metodologias de ensino mais utilizadas nas vossas aulas? 5. Que tipo de recurso utilizam? 6. Que decisões é que tomam sobre o conceito de avaliação?
<b>IV</b> Concepções pessoal acerca da eficácia do currículo	Conhecer o nível de influencia do currículo no trabalho dos professores  Perceber a opinião dos professores sobre a influencia do	6.1. De que modo acha que o currículo influencia no processo de ensino?

	<p> Currículo no processo de aprendizagem dos alunos</p> <p> Conhecer as perspetivas que os entrevistados têm para o futuro</p>	<p>6.2. Que modificações acha que poderiam ser feitos para que o currículo alcance os objectivos do processo docente-educativo?</p>
--	---	---



## **QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO REPRESENTANTE DO INIDE**

1. Qual tem sido o nível de participação dos professores na elaboração do currículo?
2. O INIDE tem consultado os professores para a elaboração do currículo do 1º ciclo?
3. Qual é a sua opinião sobre o desempenho dos professores na execução do actual currículo?
4. Está em curso um projeto para requalificação dos currículos em Angola.  
Em que consiste esse plano e quais são as principais mudanças que trazem no desenho curricular?
5. Quem participa desta requalificação?
6. E para quando a implementação do programa?
7. O que é que se pode dizer do ponto de vista da requalificação em relação à avaliação das aprendizagens?
8. Já a terminar há algo que queira enfatizar sobre este tema?

Muito obrigada.

## **QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO**

1. Qual é a avaliação que faz do perfil do professor em Angola?
2. Como avalia o Sistema de Educação e Ensino em Angola?
3. Qual é a apreciação faz das metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem?
4. No seu entender quais são os principais desafios do sector da Educação em Angola?
5. Que possíveis soluções acha que poderiam ser encontradas para os problemas ainda existentes no sector da Educação em Angola?

Muito obrigada.