



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eduarda João Ernesto

Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: desafios contemporâneos em Angola



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eduarda João Ernesto

Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: desafios contemporâneos em Angola

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Isabel Carvalho Viana

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

O presente documento é um trabalho académico e pode ser utilizado por terceiros, desde que sejam respeitadas as normas e boas práticas internacionalmente aceites em relação aos direitos de autor e direitos conexos. Pode-se fazer uso deste trabalho nos termos estipulados na licença mencionada abaixo. Caso haja necessidade de permissão para uso do trabalho em condições não previstas pela licença indicada, solicita-se que o autor seja contactado diretamente 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

Com todo o meu coração e alma, agradeço primeiramente a Jesus Cristo, por ser o autor e consumidor de toda obra realizada através de mim. Por ser meu pai, amigo, companheiro fiel e permitir-me alcançar os primeiros triunfos da minha vida profissional. A Ele seja toda a glória e a honra. Agradeço também por ter colocado no meu caminho pessoas excepcionais que nunca esquecerei, e por tudo o que contribuíram para a minha formação. Aqui estão os meus mais sinceros e profundos agradecimentos:

- À minha orientadora, Dra. Isabel Carvalho Viana, a quem admiro, respeito e considero, por ter lutado ao meu lado em todos os momentos para a conclusão deste trabalho. Levá-la-ei sempre comigo.
- Agradeço profundamente ao meu colega e amigo Manuel Teixeira, cujo apoio inestimável com seu tempo e conhecimento foi um farol no momento mais difícil da minha pesquisa, orientando-me com paciência e dedicação. Sua ajuda foi crucial e representa o verdadeiro significado da amizade.
- Sou profundamente grata ao meu cunhado Rangel Ganga Oliveira por sua dedicação e apoio essenciais em meu processo de pesquisa ao assegurar minha aceitação na escola para a coleta de dados. Sua dedicação e apoio foram a força motriz que possibilitou a obtenção das informações necessárias.
- Expresso também minha profunda gratidão à escola e aos professores que generosamente dedicaram seu tempo e conhecimento para participar das entrevistas em minha pesquisa. Suas valiosas contribuições desempenharam um papel fundamental na realização deste estudo, e estou sinceramente agradecida por seu comprometimento e generosidade.
- Ao meu marido, mãe, irmãos, familiares e amigos, expresso minha sincera gratidão por todo o apoio, energia positiva, orações e palavras de fé que me proporcionaram. Suas contribuições foram inestimáveis.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que procedi com integridade ao elaborar a presente dissertação. Durante todo o processo de pesquisa e desenvolvimento, em nenhum momento adotei práticas desonestas ou alterei resultados. Ademais, afirmo ter pleno conhecimento e compreensão do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: desafios contemporâneos em Angola

RESUMO

Este estudo destaca a importância da educação, particularmente em Angola, diante das mudanças sociais e da necessidade de adaptar o currículo escolar para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com ênfase na contextualização curricular. O objetivo principal foi de analisar as percepções dos professores sobre as suas práticas curriculares quotidianas, relacionadas à contextualização curricular, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem numa escola do 1º ciclo do ensino secundário em Angola. Adotamos uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso. Utilizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos essenciais de recolha de dados.

As entrevistas envolveram a participação de seis professores de uma escola pública do 1º ciclo do ensino secundário em Angola, localizada na província de Malange, ao Norte de Angola, e análise documental do Projeto educativo da escola. Os dados recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo. Os resultados e considerações finais do estudo revelam desafios significativos nas políticas e práticas curriculares em Angola em relação à qualidade do ensino e aprendizagem. Os professores percebem que o currículo atual não atende eficazmente às necessidades locais, o que levanta preocupações sobre sua eficácia e implementação. A falta de envolvimento dos professores na elaboração do currículo limita a sua adaptação às necessidades dos alunos e do contexto local, afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-Chave: Contexto educativo angolano, Contextualização, Currículo escolar, Qualidade de ensino e aprendizagem.

From curricular contextualization to the quality of teaching and learning: contemporary challenges in Angola

ABSTRACT

This study highlights the importance of education, particularly in Angola, in the face of social changes and the need to adapt the school curriculum to improve the quality of teaching and learning, with an emphasis on curriculum contextualization. The main objective was to analyze teachers' perceptions of their daily curriculum practices related to curriculum contextualization, aiming to enhance the quality of teaching, and learning in a first-cycle secondary school in Angola. We adopted a qualitative, case study approach. Documentary analysis and a semi-structured interview were used as essential data collection instruments.

The interviews involved the participation of six teachers from a public first-cycle secondary school in Angola, located in the province of Malange in the north of Angola, and a documentary analysis of the school's educational project. The collected data underwent content analysis. The study's results and final considerations reveal significant challenges in Angola's curriculum policies and practices concerning the quality of teaching and learning. Teachers perceive that the current curriculum does not effectively meet local needs, raising concerns about its effectiveness and implementation. The lack of teacher involvement in curriculum development limits its adaptation to students' and the local context's needs, affecting the quality of teaching and learning.

KeyWords: Angolan educational context, Contextualization, Quality of teaching and learning, School curriculum.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho especialmente ao meu esposo José Oliveira Rangel, pelo apoio inabalável, compreensão e paciência durante minha ausência prolongada e pelas demandas deste estudo desafiador. Aos dois tesouros da minha vida: minha querida mãe, Isabel Canumbala, e à minha tia amada, Maria Odete de Carvalho, pelo significado que têm em minha vida. E, por fim, à minha irmã, Iracelma Macongo, minha fonte de inspiração, fé e força.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE..... | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| DEDICATÓRIA..... | vii |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS..... | ix |
| LISTA DE TABELAS..... | xi |
| LISTA DE QUADROS..... | xi |
| LISTA DE FIGURA..... | xi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL | 5 |
| 1.1. Conceção de currículo..... | 5 |
| 1.1.1. A contextualização curricular..... | 8 |
| 1.1.2. O papel do professor no desenvolvimento curricular | 10 |
| 1.2. Conceção de aprendizagem..... | 13 |
| 1.2.1. Fatores que influenciam a qualidade da aprendizagem..... | 15 |
| 1.3. Visão geral sobre o contexto educativo angolano | 19 |
| 1.3.1. A reforma educativa e curricular em Angola | 21 |
| 1.3.2. Os desafios contemporâneos na educação em Angola à luz das diretrizes da UNESCO25 | |
| 1.3.3. Contextualização curricular e a qualidade da aprendizagem em Angola | 30 |
| 1.3.4. Formação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem em Angola | 32 |
| 1.3.4.1. O perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Secundário | 36 |
| 1.3.5. Caracterização do Primeiro ciclo do Ensino secundário em Angola | 38 |
| CAPITULO II – ENRADAMENTO METODOLÓGICO..... | 42 |
| 2.1. Tipo de estudo | 42 |
| 2.2. Participantes do estudo | 44 |
| 2.3. Instrumentos de recolha de dados..... | 46 |
| 2.4. Análise documental | 48 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 2.5. | Análise de conteúdo | 49 |
| 2.6. | Questões éticas..... | 52 |
| CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | | 54 |
| 3.1. | Resultados obtidos com a análise do Projeto Educativo da escola | 54 |
| 3.1.1. | Envolvimento dos Professores..... | 54 |
| 3.1.2. | Monitorização das ações planejadas e fontes de financiamento | 55 |
| 3.1.3. | Infraestruturas e equipamentos..... | 55 |
| 3.2. | Resultados obtidos com a entrevista aplicada aos Professores | 56 |
| 3.2.1. | Gestão Curricular..... | 56 |
| 3.2.2. | Prática Curricular..... | 61 |
| 3.2.3. | Políticas educativas | 65 |
| CONSIDERAÇÃO FINAIS | | 70 |
| LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPETIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS | | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | | 74 |
| APÊNDICES..... | | 81 |
| Apendice 1 – Folheto Informativo | | 81 |
| Apendice 2– Termo de Consentimento Informado | | 83 |
| Apendice 3– Guião de Entrevista | | 84 |
| Apendice 4– Solicitação de anuência e credencial | | 87 |
| Anexo..... | | 88 |
| Anexo 1 – Resposta da anuência e credencial | | 88 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| CAARE | Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa |
| INACUA | Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola |
| INE | Instituto Nacional de Estatística |
| INIDE | Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação |
| MED | Ministério da Educação |
| ODM | Objetivos do Desenvolvimento do Milénio |
| ODS | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável |
| ODS4 | Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 |
| OGE | Orçamento Geral do Estado |
| PAT | Projecto Aprendizagem para Todos |
| PAT II | Projecto de Empoderamento das Raparigas Aprendizagem para Todos |
| PNDE | Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância- |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura |
| ZIP | Zonas de Influência Pedagógica |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Plano de estudo do 1º ciclo do ensino secundário de angola | 39 |
| Tabela 2 Participantes do estudo | 45 |
| Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas | 51 |
| Tabela 4 - Subcategoria - percepção dos professores sobre o currículo | 56 |
| Tabela 5 - Subcategoria: Participação e envolvimento na tomada de decisões curriculares | 58 |
| Tabela 6 - Subcategoria - dificuldades e apoio na gestão do currículo | 59 |
| Tabela 7 - Subcategoria - implementação do currículo e sua adaptação | 61 |
| Tabela 8 - Subcategoria - estratégias pedagógicas | 63 |
| Tabela 9 - Subcategoria - práticas colaborativas | 64 |
| Tabela 10 - Subcategoria - impacto das políticas educativas e curriculares | 66 |
| Tabela 11 - Subcategoria- sugestões de melhoria das políticas educativas | 67 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Fatores de influência da qualidade de aprendizagem de hattie | 18 |
| Quadro 2 - Matriz da entrevista aos professores | 47 |
| Quadro 3 - Matriz para análise do projeto educativo da escola | 49 |

LISTA DE FIGURA

| | |
|---|---|
| Figura 1 - Modelo de objetivação do currículo..... | 7 |
|---|---|

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de vital importância que tem como objetivo desenvolver as habilidades, valores, atitudes e competências do indivíduo por meio do conhecimento, capacitando-o para enfrentar os desafios do quotidiano e contribuir de maneira significativa para a sociedade. Com a constante evolução global, a educação tem sido desafiada a adaptar suas práticas educativas para responder eficazmente às demandas da sociedade contemporânea. À medida que as sociedades passam por rápidas transformações, tornam-se mais integradas e exigem maior conhecimento, a capacidade dos cidadãos para resolver problemas, adaptar-se e refletir criticamente se torna cada vez mais importante (Operti, 2021).

A busca pela educação de qualidade é uma exigência global, no qual se torna decisivo uma educação que forneça habilidades e perspectivas para o mundo contemporâneo, e que promove a justiça social. Isso implica reavaliar a escola, incluir espaços alternativos de aprendizagem e resistir a abordagens neoliberais, e deve enfatizar políticas educativas progressistas, críticas e consistentes (Moreira, 2014). No entanto, a contextualização curricular é um tema de extrema relevância que tem tomado um espaço abrangente nos debates educativos. Hoje reconhece-se o papel central da sociedade na definição dos objetivos educativos, especialmente devido às transformações das últimas décadas, que influenciam as necessidades da sociedade contemporânea. Isso impõe às escolas a adaptação do ensino de acordo com as necessidades locais e a preparação de profissionais para enfrentar esses desafios complexos. Angola, como muitos outros países, tem enfrentado desafios constantes em termos de qualidade do ensino e aprendizagem (Julião, 2022).

A Lei de Base do Sistema Educativo nº13/01 de 31 criada pelo governo angolano em dezembro de 2001, constituiu um marco na mudança do sistema educativo em Angola e um pilar da reforma educativa e curricular que se desenvolveu a partir daí, que incentivou à melhoria e qualidade do ensino, a eficácia do sistema de educação e a expansão das escolas. No entanto, atualmente, observa-se uma desarticulação dos currículos escolares diante das mudanças sociais (Agostinho, 2018). Dado que o currículo serve como base da educação, a forma como é implementado nas escolas e compreendido pelos alunos é determinante para o sucesso da educação. Os conteúdos, as atitudes, os valores, bem como os procedimentos que conformam esse processo são fatores fundamentais, os mesmos são essenciais para alcançar a tão almejada qualidade de ensino e aprendizagem que o sistema educativo angolano tanto busca. Em Angola, professores, líderes políticos, representantes sindicais e encarregados

da educação têm destacado a urgência da qualidade na educação para promover mudanças na escola e na sociedade, embora haja variações nas perspectivas sobre essa transformação (Julião, 2022). Continuando, o autor destaca que frente aos desafios do abandono escolar, da qualidade da aprendizagem e da formação integral dos jovens, surge a necessidade de adaptação a uma sociedade em evolução. Assim, repensar a estrutura e função da escola em todas as suas facetas complexas torna-se decisivo no contexto angolano.

É importante enfatizar que a escola não pode simplesmente recorrer a conceitos vazios que carecem de significado e relevância para a realidade de vida dos alunos. A contextualização estabelece essa ligação entre teoria e prática, permitindo que os alunos vejam a relevância do que aprendem e, por sua vez, eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem ao alinhar as tarefas educativas aos interesses e experiências reais dos alunos (Leite et al., 2011). Quando se trata de criar modelos curriculares, é essencial priorizar a autonomia das escolas e promover aprendizagens que sejam pertinentes ao contexto histórico dos alunos, considerando os objetivos da educação na formação do aluno (Roldão & Almeida, 2018). Um ensino de qualidade deve estar alinhado com abordagens didático-pedagógicas que facilitam a assimilação do conteúdo (Zoratto & Hornes, 2014). Neste sentido, estratégias como a aprendizagem ativa e o ensino baseado em problemas são indispensáveis para destacar o valor de um currículo conectado à realidade local, o que torna o ensino significativo e mais eficaz.

Angola implementou reformas educativas na busca de um melhor sistema educativo, uma das reformas mais significativas teve início em 2002 e visava, entre outros objetivos, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem (Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa [CAARE], 2010). No entanto, os resultados dessa reforma demonstraram a necessidade de revisão do currículo, desta feita Angola continuou a desenvolver políticas educativas voltadas para o aperfeiçoamento do sistema educativo o que resultou na implementação de dois programas sequenciais: Atualização Curricular e Adequação Curricular, que decorreram entre 2018 e 2019 (Ministério da Educação [MED], 2019). Além disso, diversos programas educativos foram lançados com o propósito de promover a melhoria da educação em Angola tais como o Projecto Aprendizagem Para Todos (PAT I) e o Projecto de Empoderamento Feminino Aprendizagem Para Todos (PAT II), estes programas visam a formação e capacitação de professores, bem como o apoio à juventude, com ênfase especial na inclusão de meninas, de maneira a aumentar o acesso à educação e a conclusão do ensino básico e secundário (MED, 2017a; MED, 2021).

No entanto, a autonomia concedida às escolas e aos professores para gerir o currículo e melhorar a qualidade de ensino em Angola ainda constitui um grande desafio nos tempos de hoje, pois a realidade educativa angolana demonstra algumas deficiências em suas práticas escolares (Julião, 2020). Por outra, muitos professores continuam acomodados ao modelo do currículo prescrito, alheios à cultura colaborativa para o desenvolvimento de estratégias conjuntas, seguem roteiros fora do contexto, desenvolvem práticas curriculares baseadas em transmitir conhecimentos de forma descontextualizada e utilizam metodologias pouco motivadoras (Agostinho, 2018; Julião, 2020).

Questão de investigação

A problemática desta investigação surgiu a partir da perceção do insucesso das reformas educativas em Angola. Em particular, apesar da reforma iniciada em 2002 e da subsequente implementação de políticas e programas educativos, continuamos a observar práticas curriculares descontextualizadas nas escolas do 1º ciclo do ensino secundário. Tendo em conta os resultados dos estudos recentes de Agostinho (2018) e Julião (2020), e com o objetivo de aprofundar e contribuir para o entendimento dessa problemática, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as perceções que os professores têm das suas práticas curriculares quotidianas, alinhadas com uma contextualização curricular orientada para a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas em Angola?

Objetivos da Investigação

Com base na questão de investigação, delineamos um conjunto de objetivos de investigação:

1. Analisar a perceção que os professores têm sobre a importância do seu envolvimento crítico num processo de gestão curricular orientado para a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola.
2. Compreender se os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade educativa dos alunos em Angola.
3. Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores (na operacionalização do currículo) durante práticas curriculares quotidianas que se pretendem capazes de promover a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola.
4. Compreender até que ponto as atuais políticas educativas e curriculares contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola.

A dissertação está organizada em três capítulos e destacamos nos próximos parágrafos uma breve descrição dos mesmos.

Inicia-se com um texto introdutório onde é apresentado a contextualização e o desenho teórico da investigação.

O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica e contextual do estudo e as principais teorias relacionadas com a conceção de currículo, contextualização curricular e de aprendizagens, assim como o papel do professor no desenvolvimento do currículo. Foi feita igualmente uma abordagem sobre o desenvolvimento curricular à luz do contexto educativo angolano.

O segundo capítulo trata da metodologia de investigação do estudo, particularizando o estudo de caso. Neste capítulo são caracterizados os participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados e, por último, abordam-se os métodos de análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta os dados da investigação mediante a análise de conteúdo. Posteriormente, efetua-se uma discussão dos resultados procurando mobilizar o referencial teórico que sustenta o nosso estudo. Os resultados obtidos permitiram-nos caracterizar as perceções que os professores têm das suas práticas curriculares quotidianas, alinhadas com uma contextualização curricular orientada para a qualidade do ensino e aprendizagem numa escola do 1º ciclo do ensino secundário em Angola.

Por último, registam-se as considerações finais, as limitações do estudo perspectivas para pesquisas futuras, a seção de bibliografia bem como os anexos.

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

O presente capítulo visa estabelecer a fundamentação teórica e o contexto para a compreensão da pesquisa. Primeiramente, desenvolvem-se os principais fundamentos sobre a concepção de currículo, a contextualização do currículo, o papel do professor no desenvolvimento do currículo e as concepções e fatores sobre a qualidade da aprendizagem. Posteriormente, desenvolveu-se o enquadramento sobre o contexto educativo angolano e o contexto do caso de estudo.

1.1. Conceção de currículo

O conceito de currículo abarca uma ampla diversidade de significados devido às várias interpretações sobre educação e seu objeto de estudo. Essa diversidade contribui na evolução da educação, e abertura de caminhos para adaptação, inovação e uma profunda reflexão crítica no âmbito educativo. Sacristán (2003) afirma que o termo currículo tem raiz na palavra latina "curriculum", relacionada com "cursus" e "currere". Na Roma antiga, "cursus honorum" era usado para descrever a acumulação de honras por um cidadão à medida que ocupava cargos públicos, desde vereador até cônsul. Essa palavra se referia à carreira e, por extensão, ao planejamento e trajetória do percurso. Essa origem histórica ilustra como o conceito de currículo evoluiu e compreendia a relação do currículo com o trabalho e aprendizagem ao longo do tempo. De acordo com Pacheco (2001), o currículo é definido como "um conjunto de conteúdos a ensinar, conjunto esse organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, e como um plano de ação pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico" (p.16). Conforme as palavras de Arroyo (2013), o currículo é o ponto central e vital da organização escolar. Devido à sua relevância, é estritamente definido e regulamentado no contexto educativo.

Na perspectiva de Roldão e Almeida (2018) sobre a evolução do conceito de currículo ao longo do tempo, é evidente que o contexto histórico-cultural influencia a relação entre escola e sociedade. Assim, compreende-se que o currículo escolar abrange o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias em um determinado momento e contexto. Cabe à escola a responsabilidade de garantir e organizar essas aprendizagens.

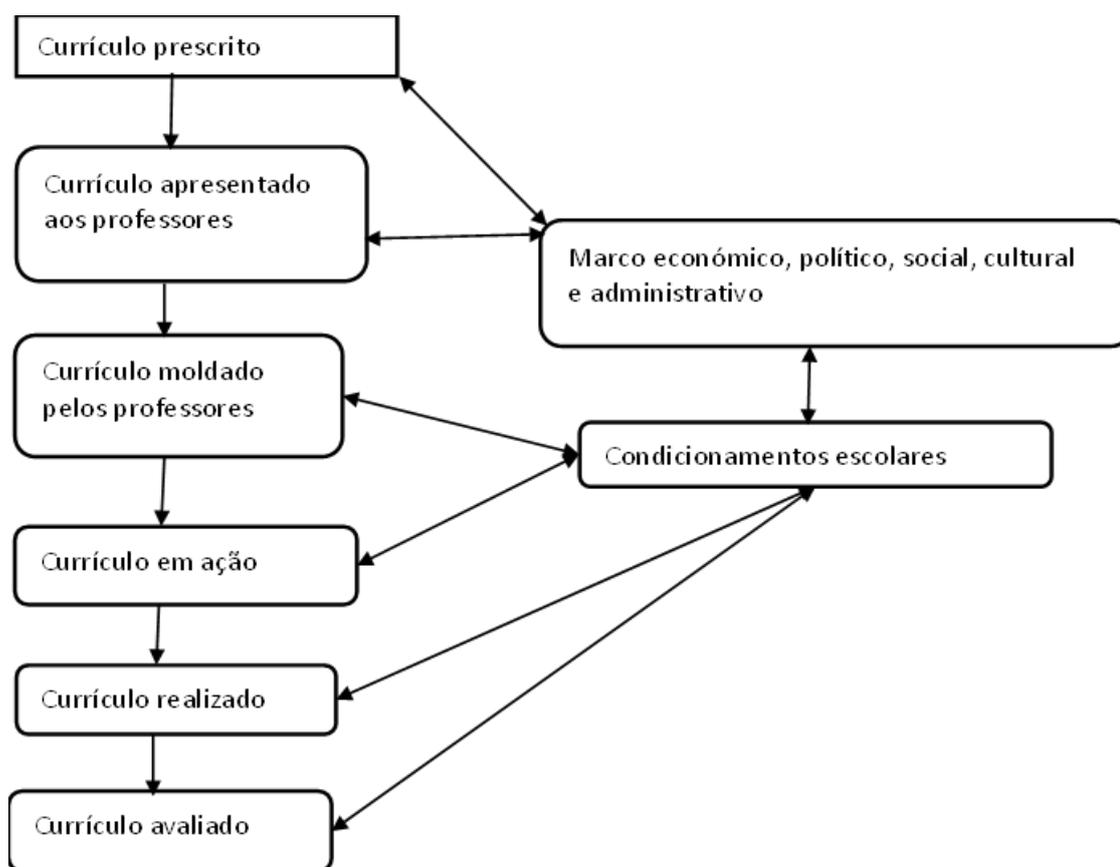
No contexto das mudanças atuais, é evidente a necessidade premente de uma reforma curricular significativa nas escolas, que se afaste do currículo nacional centrado em disciplinas. Tal mudança é essencial para o desenvolvimento de competências globais, que desempenham um papel fundamental na transformação de incertezas em oportunidades e na promoção de um desenvolvimento humano de alta qualidade e bem-estar. Além disso, é decisivo superar a estrutura curricular baseada em disciplinas, a qual resulta em conhecimento compartimentado e fragmentado, enclausurado em fronteiras rígidas

que prejudicam o diálogo interdisciplinar (Pacheco, 2007; Viana, 2019). Atualmente, não é adequado manter um currículo baseado exclusivamente em conteúdos e conhecimentos considerados como verdades inquestionáveis, que permanecem estáticos e intocáveis, tidos como universais, neutros, lineares e segmentados (Morgado & Silva, 2018). A viabilidade desse cenário requer uma mudança fundamental na concepção do currículo, que deve ser encarado como uma construção coletiva de conhecimento, orientada pelas necessidades sociais contemporâneas, em vez de se restringir rigidamente às disciplinas escolares, fomenta a integração entre teoria e prática, facilita a aplicação do conhecimento adquirido na escola e promove um sistema educativo público mais inclusivo, participativo e democrático (Morgado, 2014). Isso estimula os alunos a desenvolverem pensamento crítico e a lidarem de forma eficaz com as complexidades do ambiente em rápida evolução, o que nos permite concordar plenamente com o conceito de currículo apresentado por Morgado e Silva (2018) que destacam o currículo como um conjunto de aprendizagens, os autores referem: “[o currículo] como o conjunto de aprendizagens, conhecimentos, valores, capacidades e competências socialmente considerados necessários num dado contexto e tempo, bem como a organização, a sequência e os meios necessários para as desenvolver e concretizar” (p.42). Desta feita, concluímos que o currículo deve ser adaptado ao contexto, incluir diferentes aspetos, de maneira a permitir a aplicação prática da aprendizagem.

Segundo Young (2014), o currículo cumpre com duas funções centrais na educação. O autor referiu que a primeira função corresponde ao papel normativo, que institui as regras e diretrizes que padronizam a educação, e a segunda corresponde ao papel crítico, que questiona e reflete as decisões tomadas na formação do currículo para a promoção da inclusão das diversidades, igualdade e equidade no currículo. Desta forma, destacamos que o currículo desempenha um papel crucial na educação, e capacita os professores a organizar os conteúdos e atividades de maneira dinâmica, promovendo clareza, autonomia e reflexão no ambiente escolar. Estas funções definidas por Young (2014) fornecem a estrutura necessária para garantir a qualidade no processo de aprendizagem e proporcionam aos alunos aquisição de conhecimentos e habilidades pertinentes.

É importante reconhecer que o currículo não é um mero documento estático; ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, que se transforma conforme é interpretado e adaptado pelos professores (Morgado & Silva, 2018). Em consonância com o modelo de Sacristán (2000), o currículo é um pilar central no processo educativo, que influencia tanto as práticas pedagógicas quanto a experiência dos alunos. Este modelo descreve as distintas etapas e nuances envolvidas na implementação do currículo nas escolas. No âmbito do modelo de Sacristán (2000), o currículo se revela sob diversas perspetivas, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 1 - Modelo de objetivação do currículo



Fonte: Elaborado pela autora mediante a adaptação do modelo de Sacristán (2000).

Conforme se observa no modelo de objetivação do currículo proposto por Sacristán (2000), o "currículo prescrito" é o documento oficial elaborado pelas autoridades educativas. Ele contém as diretrizes, objetivos, conteúdos e padrões que os alunos devem alcançar. Esta base delineia todo o processo de ensino e aprendizagem. O "currículo apresentado aos professores", é repleto de materiais didáticos, manuais, calendário letivo, horários, orientações e regulamentações educativas para nortear o ensino. No entanto, os professores têm a autonomia de interpretar e adaptar este currículo de acordo com seu entendimento e o contexto educativo específico, o que resulta no "currículo moldado pelos professores". Quando este currículo moldado é colocado em prática, temos o "currículo em ação", durante sua execução surgem desafios e situações imprevistas, nas quais os professores fazem ajustes conforme as necessidades individuais dos alunos. Posteriormente, o "currículo realizado" reflete o impacto da prática docente na aprendizagem dos alunos, abrange aspectos variados, desde os cognitivos e emocionais até os sociais. Este estágio busca principalmente compreender como os alunos integram e utilizam o que aprenderam. Por último, o "currículo avaliado" é influenciado por fatores externos, como exames e avaliações. Os resultados destes podem direcionar as escolhas dos professores sobre quais

áreas do currículo necessitam ser revisadas ou enfatizadas. Vale ressaltar que essas avaliações frequentemente carregam consigo implicações tanto políticas quanto administrativas.

1.1.1. A contextualização curricular

Na área da educação, muitos estudiosos destacam a importância da contextualização do ensino (Gillespie, 2002; Leite et al. 2011; Morgado et al., 2011; Smith, 2005). É importante estabelecer uma relação significativa com os alunos e reconhecer o papel crucial do contexto em que estão inseridos de forma a influenciar profundamente o seu processo educativo (Gillespie, 2002). Além disso, é essencial que o currículo seja contextualizado para que a aprendizagem seja mais significativa. O contexto em que o aluno está inserido não só impacta sua aprendizagem, mas também proporciona uma oportunidade de alinhar o conhecimento escolar com os contextos locais, tornando a educação mais relevante e aplicável à realidade do aluno (Smith, 2005).

A contextualização é entendida como uma forma de aproximar os processos de ensino e aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configurando-se como uma condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar (Leite et al., 2011). Os autores referiram que isso torna a aprendizagem mais significativa e envolvente e permite que os alunos apliquem o conhecimento adquirido na escola no seu cotidiano. Além disso, os autores também referiram que a apresentação dos conteúdos de forma contextualizada aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos, o que por sua vez, resulta em um melhor desempenho educativo. Portanto, a contextualização é uma estratégia valiosa para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De acordo com a observação de Morgado et al. (2011), a concepção de contextualização não é fixa ou sistematizada de antemão, a sua interpretação e aplicação variam de acordo com a compreensão individual das metas educativas e do papel social atribuído ao ensino e à aprendizagem. Além disso, Morgado et al. (2011) revelaram que é relevante mencionar que a contextualização curricular desempenha um papel fundamental na adaptação do currículo nacional à realidade dos alunos, considerando suas experiências e especificidades culturais. Neste caso, o objetivo principal do currículo é tornar a assimilação de conhecimento significativa e, como resultado, promover o sucesso escolar de todos os alunos. Isso é alcançado ao dar sentido e funcionalidade ao processo de ensino e aprendizagem (Morgado & Silva, 2018). A abordagem mencionada enfatiza a importância de um currículo contextualizado, que leve em consideração não apenas as características internas dos alunos, mas também as particularidades da localidade. Portanto, é essencial que o currículo definido a nível nacional

seja adaptado e contextualizado a nível de acordo com as particularidades de cada situação, esta visão reconhece o papel das escolas e dos professores como agentes ativos com poder decisório sobre o currículo (Leite, 2019).

A contextualização curricular incorpora uma variedade de estratégias de ensino com o propósito de conectar o novo conhecimento à base de conhecimento existente dos alunos (Zoratto & Hornes, 2014). Seguidamente os autores referiram que esse processo confere relevância à aprendizagem, e estabelece ligações diretas com as experiências pessoais dos alunos e com o contexto que os rodeia. Assim, a contextualização do conteúdo vai além de simplesmente relacioná-lo às experiências de vida dos alunos; envolve principalmente situá-lo dentro de um contexto histórico e nas complexas interações políticas, sociais, económicas, culturais e até mesmo em manifestações espaciais concretas. Numa sociedade em constante evolução, é necessário que o currículo se adeque continuamente a essas mudanças, considerando fatores influentes na evolução do mundo contemporâneo, desde o surgimento de novas tecnologias até transformações sociais significativas (Zoratto & Hornes, 2014). Dessa forma, a atribuição de autonomia às escolas e a orientação do currículo para os desafios atuais são elementos fundamentais para a educação eficaz num ambiente em constante transformação.

A contextualização curricular é moldada por uma série de tomada de decisões por diferentes atores em diversos contextos durante o desenvolvimento do currículo. Estudar essa abordagem é vital, pois pode melhorar a qualidade do sistema educativo e beneficiar escolas e comunidades (Leite et al., 2011). O conteúdo ensinado deve ser relevante para os alunos, alinhado com seus interesses e futuros profissionais. Na verdade, uma das principais causas do imobilismo e da resistência à mudança educativa é fruto da própria cultura da escola, que frequentemente persiste em se manter alinhada a práticas do passado. Isso culmina na perpetuação de padrões de comportamento, mentalidade e relações que são característicos de uma instituição que se reproduz a si mesma, sem se adaptar às mudanças substanciais que ocorrem em seu entorno (Pérez Gómez, 1998). A adaptação curricular em escolas para atender à diversidade cultural e promover a flexibilidade curricular é crucial no mundo atual. No entanto, a escola enfrenta desafios na capacitação de seus profissionais, gestão e liderança para implementar eficazmente essa flexibilidade, com foco na inclusão e sucesso acadêmico dos alunos (Viana et al., 2019).

No âmbito da discussão sobre a contextualização curricular, Fernandes e Figueiredo (2012) destacam a influência de dois fatores cruciais. Em primeiro lugar, a efetiva implementação de práticas de contextualização curricular dos métodos pedagógicos adotados individualmente por cada professor e

da sua habilidade para introduzir inovações no currículo. Em segundo lugar, a cultura organizacional da escola também desempenha um papel significativo nesse processo.

A contextualização do currículo escolar é afetada por diversos fatores, incluindo práticas excludentes que abordam o conhecimento de maneira descontextualizada e fragmentada, como destacado por Crocetti (2008). Essa situação frequentemente resulta da falta de clareza na concepção do currículo, decorrente da ausência de envolvimento dos professores e da comunidade escolar em seu desenvolvimento. Como consequência, os conteúdos de ensino se tornam desconexos e desprovidos de significado para os alunos. Profissionais experientes na educação podem sentir-se desvalorizados quando não recebem o apoio necessário, apesar de sua valiosa contribuição para a melhoria da prática educativa. Isso realça a importância de adotar um currículo flexível e uma gestão curricular baseada em princípios que promovam uma aprendizagem significativa, conforme salientado por Viana (2019). Além disso, as limitações do sistema de ensino também contribuem para a descontextualização curricular.

1.1.2. O papel do professor no desenvolvimento curricular

Segundo Pacheco (2005), o desenvolvimento curricular é um processo complexo e em constante evolução que envolve a (re)formulação de decisões, esse processo visa estabelecer uma conexão sólida entre a intenção original e a realidade concreta, ou seja, entre o plano socioeducativo e o plano didático. O autor argumenta que o desenvolvimento curricular reforça a ideia de que o currículo é uma combinação de teoria, política e intenção prática, implementado por meio de um programa de ensino, ao mesmo tempo, o currículo representa um processo dinâmico que concretiza as intenções do projeto nas instituições educativas e promove a capacitação dos professores, seja dentro ou fora de sua prática, com o intuito de melhorar a habilidade dos professores na facilitação da aprendizagem dos alunos.

O papel do professor vai além da mera transmissão de conteúdos pré-definidos, eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do currículo escolar, visando a formação integral dos alunos (Morgado & Silva, 2018). Assim, conforme afirmado pelos autores, a sua responsabilidade não se limita apenas à implementação e adaptação curricular, mas também envolve facilitar e enriquecer a aprendizagem dos alunos e desempenhar um papel ativo na tomada de decisões curriculares e de inovação. No entanto, é essencial que a formação dos professores esteja em constante atualização para acompanhar a evolução que ocorre nos dias de hoje, de modo a adaptarem-se às novas formas de ensino (Abed, 2014; Flores, 2014). Constatamos que essa adaptação e evolução abrangem a concepção, implementação e avaliação do currículo, processos que resultam de decisões tomadas em vários níveis e momentos diferentes (Morgado, 2016). Consideramos que o poder dessas decisões é

determinado pelas aptidões e experiências curriculares dos representantes do sistema educativo, com os professores como os principais protagonistas deste processo. Desta forma, Flores (2000) afirma que:

É consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular. E também destaca que a realização do currículo na sala de aula constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes (p. 96).

Esta ideia reforça a importância do envolvimento ativo dos professores em todas as etapas do desenvolvimento curricular. Sobre o mesmo tema, Pacheco (2001) enfatiza o protagonismo do professor, e argumenta que este é um impulsionador das decisões curriculares, e também sublinha a necessidade de uma participação organizada e contextualizada dos professores para alinhar o currículo oficial com as necessidades específicas da escola e dos alunos. Estas perspetivas ressaltam que a autonomia dos professores tem um papel crucial na melhoria contínua do ensino.

Os professores são agentes de mudanças, por isso lhes é consignado um papel especial, que vai muito além da simples execução de tarefas e decisões estabelecidas pelas autoridades educativa, este papel especial atribuído a esses profissionais se baseia nos ricos conhecimentos acumulados ao longo de suas carreiras, frequentemente subestimados nos currículos, bem como nos saberes dos alunos, que às vezes são reconhecidos e, em outras ocasiões, permanecem desconhecidos. Esses saberes estão envolvidos em dinâmicas de poder e na construção de significados, representando um campo de possibilidades significativas nas políticas curriculares, na formação e na educação em geral (Arroyo, 2011). No entanto, uma visão comum conforme observado por Flores (2000), é a de que os professores são meros executores do currículo, com a responsabilidade de apenas consumir e implementar decisões tomadas por outros. Tal perspectiva limita os professores a serem vistos apenas como transmissores de conhecimentos, essa visão não reconhece o papel fundamental de influenciar e moldar o currículo. Em contraposição a essa visão, Brocardo (2001) propõe uma abordagem mais detalhada e segmenta a relação do professor com o currículo em três níveis distintos de mediação. No primeiro, o professor assume o papel de imitador e age como porta-voz que se limita em transmitir o que está prescrito em programas e manuais escolares aos alunos sem muita adaptação ou personalização. No segundo nível, o professor não apenas transmite o que está prescrito, mas também faz algumas adaptações com base nas necessidades específicas de sua sala de aula e de seus alunos, desde que esteja dentro dos limites estabelecidos. No nível mais avançado, o professor desempenha um papel proativo e inovador, com autonomia de criar e adaptar o currículo para otimizar a aprendizagem, com base em sua experiência, intuição e compreensão das necessidades de seus alunos.

Essa abordagem reconhece que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também desempenham um papel fundamental como impulsionadores de mudança nas instituições de ensino, e têm a capacidade de tomar decisões autônomas, moldar e até mesmo reinventar o currículo com base nas necessidades individuais dos alunos, promovendo assim, uma educação mais adaptativa e eficaz (Morgado, 2014). Para isso o autor refere que é essencial que os professores abandonem a mera execução do currículo e se envolvam na contínua renovação e valorização científica e pedagógica, assumindo o papel de profissionais autônomos comprometidos com o sucesso de seus alunos. Por sua vez, Libâneo et.al. (2017) oferece uma ampliação dessa visão ao introduzir o conceito de novas competências docentes, aponta que no contexto do século atual, os professores devem assumir papéis diversos, como facilitadores da aprendizagem ativa dos alunos, promotores da interdisciplinaridade, incentivadores do pensamento crítico e reflexivo, desenvolvedores de habilidades comunicativas, conscientes do impacto das novas tecnologias na sala de aula, e capazes de lidar com a diversidade cultural e promover comportamentos éticos. Além disso, ele destaca a importância de integrar a dimensão afetiva no processo de ensino e orientar os alunos em relação a valores e atitudes. Em sintonia com essas ideias, Nóvoa (2009) acentua o papel único e insubstituível dos professores no século XXI, no qual destaca que os professores desempenham um papel insubstituível não apenas em promover a aprendizagem, mas também na construção de processos inclusivos que abordem os desafios da diversidade, na adoção adequada das novas tecnologias. Essas perspectivas destacam a importância dos professores no desenvolvimento do processo educativo e sua capacidade de responder de forma eficaz aos desafios de um ambiente tecnológico em constante evolução.

O professor deve possuir a autonomia para decidir sobre o que, como e quando ensinar, e de criar as estratégias de ensino que se adequem às necessidades dos alunos (Morgado & Silva, 2018). Os autores ainda ressaltam que a gestão flexível do currículo permite tornar a ação educativa mais coerente, numa perspectiva a que não é alheio ao trabalho colaborativo entre os professores, já que permite explorar temáticas diferenciadas através de experiências e metodologias diversas e uma aproximação das aprendizagens às realidades vividas pelos alunos. Assim, a gestão flexível do currículo surge para que as escolas abandonem o comodismo, o que vai depender particularmente da atitude dos professores em mudar as suas práticas de modo a melhorar a eficácia das respostas educativas e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos (Morgado & Silva, 2018; Roldão & Almeida, 2018). Atualmente, os desafios no âmbito curricular exigem professores que demonstrem iniciativa e capacidade de tomada de decisão. Essas habilidades vão além da gestão curricular e abrangem a concepção e execução de projetos,

a utilização de metodologias inovadoras e estilos de ensino flexíveis que se adequem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com os quais trabalham (Morgado, 2014).

Dá surge a necessidade de centrar atenção na relevância do projeto curricular como ferramenta de renovação e inovação das práticas pedagógicas, bem como na construção da autonomia tanto do professor quanto da escola. Isso ocorre pelo fato de que é na implementação concreta do currículo e nas estratégias pedagógicas adotadas que se definem a qualidade da educação e o real sucesso das aprendizagens (Morgado, 2011).

Nesse contexto torna-se pertinente enfatizar que, por meio do mecanismo denominado projeto curricular de escola, destaca-se não só a importância da capacidade e disposição dos professores para a aprendizagem, mas também para a transformação consciente de suas práticas curriculares, vale salientar que a elaboração do projeto curricular de escola é influenciada pelas características singulares de cada contexto educativo (Pacheco & Morgado, 2002). Conforme apontado por Morgado e Silva (2018) referem que os professores assumem uma função principal no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível. Além disso, Morgado e Silva (2018) e Flores (2000) destacam que a colaboração entre professores é essencial no desenvolvimento curricular, pois fortalece o seu compromisso e responsabilidade na resolução dos desafios educativos garantindo a sua participação ativa na construção do currículo. Nesse contexto, é imprescindível que os professores abandonem a cultura individualista que tem caracterizado sua rotina profissional e que adotem uma abordagem de trabalho em equipe para realizar reflexões coletivas sobre o quê, como e por que ensinam (Morgado, 2014). A persistência da ideia de que o ensino é uma atividade isolada não apenas limita o potencial de colaboração entre os professores, mas também prejudica a inovação das práticas pedagógicas. É importante reconhecer que a escola não opera de forma isolada, os profissionais que nela atuam trazem consigo uma variedade de culturas, formando juntos uma rede complexa de crenças, expectativas, normas e comportamentos (Guerra, 2000). A colaboração torna-se, assim, uma prática necessária para o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores, com o objetivo de proporcionar a qualidade de ensino assim como melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos.

1.2. Conceção de aprendizagem

A conceção de aprendizagem é complexa devido às diferentes teorias e à existência de um conjunto de fatores que a definem. Para que se encontre sentido no processo de aprendizagem, é necessário que os conteúdos transmitidos sejam significativos para os alunos e estejam de acordo com os seus interesses e motivações.

A concepção de aprendizagem surgiu de pesquisas empíricas na Psicologia, baseadas na crença de que todo conhecimento provém da experiência, essa abordagem considera o sujeito vazio ou sem experiências prévias, onde as impressões sensoriais se associam para formar o conhecimento, e resulta em uma cadeia de ideias que refletem a realidade (Giusta, 2013). Entretanto, no contexto das organizações curriculares, a aprendizagem muitas vezes é limitada por objetivos, orientada por competências e delineada por metas (Pacheco, 2014). Consideramos que a aprendizagem é eficaz quando os objetivos curriculares conduzem a mudanças significativas no comportamento do aluno.

Segundo Libâneo (2008), a aprendizagem é definida como um processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências, resultante da interação entre o sujeito que aprende e o ambiente no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, interpretamos a aprendizagem como um processo ativo que envolve a assimilação de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades por meio da experiência, com o propósito fundamental de capacitar o indivíduo a contribuir para a sociedade de acordo com os objetivos curriculares.

A teoria comportamentalista da aprendizagem considera o aluno como uma "tábua rasa" (Tavares & Alarcão, 1985), ao contrário das teorias socioconstrutivistas, que veem o aluno como um sujeito ativo e participativo, com uma história de vida que deve ser considerada na organização e gestão dos processos de ensino e aprendizagem (Nogueira & Leal, 2013; Vygotsky, 1998; Freire, 2000). De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo humano é construído de maneira sociocultural ao longo da vida, resultante da complexa interação do indivíduo com o ambiente. A socialização da criança é um processo interno e contraditório, mediado por adultos e agentes de socialização específicos de um contexto sociocultural (Boiko & Zamberlan, 2001).

As teorias comportamentalistas, ao focarem principalmente nos conteúdos programáticos e no ensino tradicional, podem dificultar o reconhecimento da diversidade na sala de aula e limitar a profundidade do conhecimento e atenção (Vygotsky, 1998). Em contraste, as teorias socioconstrutivistas têm sido identificadas como mais adequadas para uma educação que busca ser inclusiva, equitativa e de qualidade (Opertti, 2021). Nesse paradigma, o professor assume o papel de mediador do desenvolvimento integral do aluno. Este profissional da educação fomenta o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, entrelaça diversos componentes curriculares e potencializa os processos de aprendizagem em variados níveis de ensino (Fortunato & Confortin, 2013).

Com a globalização, a aprendizagem torna-se um pilar central das reformas educativas, sendo vista como um processo contínuo ao longo da vida e um indicador da qualidade do sistema educativo,

nisto, a globalização, por meio de seus processos de padronização, reduz a diversidade e a pluralidade da aprendizagem na escola, e torna menos visíveis tanto a variedade quanto a capacidade de questionar e problematizar (Pacheco, 2014).

A aprendizagem engloba a aquisição de conhecimento, habilidades e valores por meio do estudo, ensino e experiência. Na sala de aula, a construção do conhecimento deve progredir de acordo com o desenvolvimento do aluno, sendo papel do professor auxiliar nesse processo. Isso não apenas envolve a sistematização da aprendizagem, mas também a valoração dos conceitos espontâneos dos alunos, que servem como base para a aquisição e compreensão de conceitos científicos (Tabile & Jacometo, 2017). A aprendizagem transcende a mera transmissão de conhecimento, ela envolve sobretudo, a apropriação desse conhecimento, tornando-o verdadeiramente seu ao longo do desenvolvimento humano. Isso não implica em uma mera cópia do conhecimento já existente, pelo contrário, é um processo individual de reinterpretação do que foi produzido socialmente (Oliveira & Ventura 2005). Neste contexto os autores descrevem a aprendizagem como um ato de pensamento complexo que envolve processos psíquicos tão intrincados que não podem ser simplesmente aprendidos e assimilados. A aprendizagem desempenha um papel fundamental na integração social e no desenvolvimento do aluno.

A escola não deve apenas transmitir conhecimento, mas também, principalmente, promover a independência, autonomia e criatividade dos alunos, através de uma aprendizagem baseada na compreensão (Freire, 2009). Isso envolve a integração de campos de conhecimento e experiências para permitir uma reflexão mais crítica da realidade, conforme defendido por Morgado (2011). A aprendizagem deve significar, acima de tudo, a construção de habilidades intelectuais e de conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (Rosário et al., 2005). O processo de aprendizagem não é voluntário nem ocorre de forma isolada. Aprender implica adquirir novos conhecimentos, atribuir significado a cada descoberta e integrar cada aquisição em um processo interativo que se baseia no conhecimento prévio do sujeito (Roldão, 2017).

1.2.1. Fatores que influenciam a qualidade da aprendizagem

Na perspectiva de Laurillard (2013), os "fatores" são elementos-chave que influenciam um contexto educativo ou organizacional. Estes fatores estão relacionados com a aceitação ou rejeição, bem como com o sucesso ou insucesso de alguma ação. Por sua vez, Cheawjindakarn et al. (2012) afirmam

que os fatores influenciadores podem estar relacionados a características, condições ou variáveis que têm um impacto significativo no sucesso de uma ação, programa ou contexto.

Vários autores conceituaram a qualidade da aprendizagem, do qual destacamos alguns, como Cheng e Cheung (1997) e Scheerens e Creemers (1998) que definem a qualidade da aprendizagem como um conjunto de elementos que engloba os insumos, processos e resultados do sistema educativo. Por sua vez, Ul-ain, et al. (2022) conceituaram a qualidade das aprendizagens como o resultado de uma educação que é significativa, relevante e responsiva às necessidades dos indivíduos e da sociedade como um todo. A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), no seu relatório "Education for All (EFA) Global Monitoring Report " caracteriza a qualidade das aprendizagens em duas dimensões: Primeiramente, como o desenvolvimento cognitivo dos alunos em todos os sistemas educativos e, em segundo lugar, enfatiza que a qualidade da educação resulta de uma abordagem que promove valores e atitudes da cidadania responsável (UNESCO, 2005).

A qualidade das aprendizagens exige que os objetivos do setor educativo se concentrem principalmente em assegurar o desenvolvimento de uma educação de alta qualidade, que ofereça conteúdo relevante às crianças e jovens e crie um ambiente propício para a aprendizagem (Ul-ain, et al., 2022). No entanto, é importante reconhecer que a falta de recursos limita a qualidade da prática educativa, essa carência impede a reflexão profunda sobre a autonomia e flexibilidade curricular e pode fazer com que os professores se sintam menos preparados, deixando-os à margem dos desafios de desenvolver, reconstruir e reinventar o currículo (Viana, 2019)

É desafiador definir com precisão a qualidade das aprendizagens, principalmente devido à natureza multifacetada do processo de ensino e aprendizagem e ao grande número de partes interessadas envolvidas no sistema educativo (Mirza, 2003). Existem vários fatores de qualidade da educação que ajudam a identificar e influenciar a qualidade das aprendizagens. Esses fatores podem ser subdivididos em internos e externos (Ali et al., 2013).

Os fatores internos consistem na organização e condições da escola, como a arquitetura, os horários de trabalho, as condições de trabalho, o tamanho da turma, o acompanhamento ou agrupamento de turmas e as finanças escolares (Ullah, et al., 2017). Além disso, os fatores de apoio mais importantes que afetam a qualidade da aprendizagem e das atividades educativa incluem seminários, discussões em grupo, apoio financeiro, cuidados com a saúde física e mental dos professores, apoio social aos professores, qualificações do corpo docente e suporte administrativo (Akareem & Hossain, 2016). Um fator interno adicional é o currículo escolar. O desenvolvimento do

currículo é essencial para garantir que todos os alunos obtenham conhecimentos e habilidades de alta qualidade (Schroeder et al., 2018). É importante que os professores realizem atos de ensino contextualizados com currículos desafiadores e demonstrem aos alunos como pensar e aplicar estratégias em relação aos currículos (Northwood et al., 2018). O equilíbrio entre a compreensão superficial e profunda em cada matéria do currículo é fundamental para alcançar a clareza conceitual. A capacidade de desenvolver uma série de estratégias de aprendizagem para ajudar os alunos a construir significado a partir de textos, desenvolver compreensão a partir de números e aprender princípios é de grande importância. Essas estratégias devem ser planejadas, deliberadas e explícitas, com programas ativos que ensinem habilidades específicas e compreensão mais profunda nas áreas do currículo. O modelo de ensino e aprendizagem descrito neste capítulo baseia-se em intenções de aprendizagem específicas e critérios de sucesso, que definem o grau de desafio, o propósito e os objetivos da lição (Hattie, 2009).

Os fatores externos incluem fatores ambientais, como o contexto socioeconômico dos alunos, a segurança e a estabilidade da comunidade em que as escolas estão localizadas, que desempenham um papel importante. Além disso, a cultura social pode influenciar a qualidade das aprendizagens e as políticas educativas governamentais (Ali et al., 2013). Outro fator externo destacado são as atividades extracurriculares para os alunos. Essas atividades devem ser acessíveis a todos os alunos e têm efeitos nas aprendizagens em termos de mudanças físicas, mentais e psicológicas. Existem diversos tipos de atividades extracurriculares, incluindo arte, jogos e atividades voluntárias (Day, 2017).

O ambiente familiar e a educação dos pais também desempenham um papel importante. Os pais devem compreender a linguagem da escola, o que pode beneficiar seus filhos durante os anos escolares. Alguns pais podem não estar familiarizados com essa linguagem, o que pode representar um obstáculo para que o ambiente familiar contribua para o desempenho e para a realização das expectativas dos pais em relação a seus filhos. O ambiente familiar pode ser um estímulo ao desempenho dos alunos ou uma fonte de desafios e negligência em relação à promoção da aprendizagem (Hattie, 2009). O conhecimento prévio dos alunos em relação à aprendizagem, incluindo sua experiência na pré-escola, sua cultura, a influência da televisão, o ambiente doméstico e o ano anterior, desempenha um papel significativo. Grande parte desse conhecimento prévio influencia as expectativas dos alunos e dos professores em relação à aprendizagem (Day, 2017).

Com o objetivo de oferecer uma visão mais aprofundada sobre os elementos que influenciam a qualidade da aprendizagem, apresentamos o quadro teórico proposto por Hattie (2009). Este quadro

destaca os fatores primordiais que influenciam a qualidade da aprendizagem. O quadro completo segue abaixo:

Quadro 1 - Fatores de influência da qualidade de aprendizagem de Hattie

| Autor | Fatores | Indicadores |
|-----------------------------------|--------------------------|---|
| Hattie (2009) | Ambiente de Aprendizagem | Kits de Ensino |
| | | Instalação de Água |
| | | Muro de Proteção |
| | | Instalações Sanitárias |
| | | Mobiliário |
| | | Edifício |
| | | Salas de Aula |
| | | Instalações da Sala de Aula |
| | | Campo de Jogos |
| | | Gabinetes individuais para Professores |
| Currículo | | Necessidades do Aluno |
| | | Correspondência com a Sociedade |
| | | Material Adequado |
| | | Currículo Interessante |
| | | Tempos letivos |
| | | Materiais Suplementares |
| | | Conteúdo de Acordo com as Necessidades do Aluno |
| | | Conteúdo Reflete Valores Culturais |
| Revisão Regular | | |
| Professor e Estratégias de Ensino | | Baseado em Atividades |
| | | Recursos Audiovisuais |
| | | Bem Treinado |
| | | Plano Preparado |
| | | Curso de Reciclagem |
| | | Domínio do Assunto |
| | | Treinamento em Serviço |
| | | Discussão |
| Língua Materna na Sala de Aula | | |

| Profissionalismo do Professor | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Supervisão e Avaliação | Avaliação Anual |
| | Procedimento de Avaliação |
| | Avaliação Regular |
| | Transparente |
| | Avaliação Verbal |
| | Questionário |
| | Medição do Nível de Habilidades |
| | Avaliação Diária |
| | Hábito de Teste |

Fonte: Adaptado de Hattie (2009)

Conforme observado na tabela de Hattie (2009), identificam-se os seguintes fatores que influenciam a qualidade da aprendizagem: o ambiente de aprendizagem, o currículo, o professor e as estratégias de ensino, supervisão e avaliação. No que se refere ao ambiente de aprendizagem, é importante considerar questões relacionadas à infraestrutura e às condições gerais da instituição de ensino, a fim de proporcionar um ambiente propício e os recursos necessários para a aprendizagem. No contexto do currículo, é essencial avaliar sua adequação para fornecer ensino de qualidade e sua eficácia em atender às necessidades reais dos alunos. O fator professor e estratégias de ensino está relacionado ao desempenho e preparação dos professores no contexto educativo que visa garantir o ensino de qualidade e o desenvolvimento dos alunos. No que se refere à supervisão e avaliação, mencionam-se aspectos relacionados aos métodos e práticas de avaliação realizados no contexto educativo.

1.3. Visão geral sobre o contexto educativo angolano

Angola é um país localizado na África Austral, possui 18 províncias e uma rica cultura. O país abrange uma área de 1.246.700 km², foi colonizado por Portugal e alcançou a independência em 11 de novembro de 1975. O português é a língua oficial de comunicação e ensino, embora haja outras línguas nacionais, como o Umbundo, o Kimbundu, o Kikongo, o Tchokwe e o N'ganguela. No entanto, já se observa a inclusão experimental de algumas línguas nacionais angolanas no currículo do ensino primário (Afonso, 2014).

A história do ensino em Angola remonta aos séculos XVI e XVII e é inicialmente associada aos padres católicos. Eles desempenharam um papel fundamental na disseminação da língua portuguesa, da sua escrita e dos conceitos básicos de matemática. As escolas que surgiram durante esse período

inicial estavam principalmente concentradas nas Praças-Fortes de Luanda e Benguela. Essas escolas tinham um foco limitado, atendendo principalmente aos filhos dos colonos brancos e, em estágios posteriores, a um número limitado de crianças africanas (Sousa, 2021).

Após a conquista da independência, Angola enfrentou sérios desafios no seu sistema educativo, esses problemas já eram evidentes em 1973, quando a capacidade de intervenção no setor educativo era limitada. O sistema estava desarticulado da realidade, concentrando-se principalmente nas áreas urbanas em prol dos interesses financeiros coloniais. A escassez de professores, a falta de acesso e a desigualdade em relação às populações locais eram evidentes e resultavam nas baixas taxas de matrícula e altas taxas de analfabetismo (CAARE, 2014).

Após a independência, Angola estabeleceu um Sistema de Educação para impulsionar o desenvolvimento e a qualidade de vida da população. Este sistema rompeu com influências coloniais, e a Constituição do país estabeleceu a educação como um direito universal, sem discriminação. Em 1977, dois anos após a independência, Angola reformulou o seu Sistema Educativo como parte de um esforço para enfrentar a situação existente, essa reforma foi implementada em 1978, quando cerca de meio milhão de angolanos frequentavam as escolas do país, um número significativo em comparação com o período colonial. A primeira Reforma Educativa foi caracterizada principalmente pelo aumento do acesso à educação, continuidade dos estudos, expansão da gratuidade e melhoria contínua do corpo docente para atender às necessidades do país. No entanto, os currículos foram desenvolvidos sem considerar adequadamente o contexto, incluindo a seleção de conteúdos escolares sem critérios claros para determinar o nível de conhecimento que os alunos deveriam adquirir ao concluir o Ensino de Base. Além disso, esses currículos não conseguiam abordar adequadamente a diversidade sociocultural da comunidade (CAARE, 2014).

No ano de 1986 foi realizado um processo de diagnóstico do Sistema de Educação em Angola, e identificou-se vários problemas decorrentes da má implementação da primeira reforma educativa, pois precisavam ser resolvidos com urgência para formar o "homem novo" necessário para enfrentar os desafios da construção de uma sociedade desenvolvida (CAARE, 2014). Nesta perspectiva o CAARE (2014) esclareceu que esses problemas incluíram:

- A Falta de definição clara do perfil de saída dos alunos, especialmente no ensino de base regular, o que tornava difícil avaliar o sucesso do sistema educativo;

- Desajuste entre a carga horária e os conteúdos programáticos, sugerindo que a distribuição do tempo de ensino e os conteúdos ministrados não estavam alinhados, o que poderia afetar a qualidade da educação;
- Programação de conteúdos escolares ambiciosos e, em algumas disciplinas descontextualizados, indicando que os currículos eram excessivamente desafiadores em algumas áreas e talvez não suficientemente relevantes para as necessidades dos alunos e da sociedade;
- Baixo aproveitamento escolar dos alunos, indicando que os alunos não estavam atingindo seu pleno potencial educativo, possivelmente devido a problemas de ensino e aprendizagem;
- Taxas elevadas de abandono escolar, com muitos alunos deixando a escola antes de completar sua educação, o que representava um obstáculo significativo para o desenvolvimento educativo e económico do país;
- Pouca atratividade das condições socioprofissionais oferecidas pelo setor educativo, sugerindo que as condições de trabalho e incentivos para os professores não eram suficientemente atrativas, o que levava à escassez de professores qualificados;
- Abandono em massa de professores do setor da educação para outras áreas ou países, enfraquecendo o sistema educativo;
- Um número reduzido de salas de aulas na rede escolar, com a falta de infraestrutura adequada, como salas de aula, dificultando o acesso a uma educação de qualidade;
- A destruição de um número significativo de escolas devido ao conflito armado, o que representava um desafio adicional para a melhoria do sistema educativo.

Devido às deficiências identificadas no sistema educativo e à necessidade de ajustar o ensino, os resultados do diagnóstico realizado serviram de base para a implementação da segunda reforma educativa, durante a qual novos materiais curriculares foram implementados entre 2004 e 2014.

1.3.1. A reforma educativa e curricular em Angola

Na perspetiva do CAARE (2014) a reforma educativa é uma ação historicamente vinculada ao projeto político de uma sociedade. Seu objetivo é promover mudanças nas práticas sociais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, essas mudanças, uma vez implementadas, levam ao surgimento de novas práticas que se baseiam em métodos sólidos de socialização das experiências humanas. Isso, por sua vez, contribui para a introdução de novos modelos de ação pedagógica ou para o aperfeiçoamento dos modelos já existentes.

A transição da 1ª para a 2ª Reforma Educativa ocorreu com base na legislação fundamental do sistema educativo, conforme estabelecido no artigo 74º da Lei 13/01, de 31 de dezembro, e foi formalizada com a aprovação do Decreto nº 2/05 de 14. Esta lei tinha como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino por meio de mudanças nos programas de estudo, na estrutura curricular e na capacitação dos profissionais da educação (CAARE, 2010). Neste contexto, o executivo angolano definiu quatro objetivos centrais para a reforma no sistema educativo: 1) Expansão da Rede Escolar; 2) Melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; 3) Reforço da eficácia do sistema educativo; e 4) Promoção da equidade no sistema educativo (MED, 2017b).

A 2ª Reforma Educativa, ocorrida entre 2001 e 2015, buscou fortalecer e assegurar a eficácia da educação para todos, com especial ênfase na educação básica. Esta reforma baseou-se em princípios fundamentais de inclusão e eficácia, em um contexto em que Angola, enquanto nação, expressava o desejo de escolarizar todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos e otimizar a eficiência do sistema educativo. As profundas transformações no cenário socioeconómico, particularmente a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sinalizaram a necessidade de adaptar o sistema educativo para atender às novas demandas de formação de recursos humanos, essenciais para o progresso socioeconómico da sociedade angolana (Lei n.º 13/01). Nesse contexto de reforma e adaptação, o Sistema Nacional de Educação em Angola sofreu modificações significativas. A estrutura passou a ser organizada hierarquicamente em três níveis de ensino: primário, secundário e superior. Além disso, horizontalmente, foram estabelecidos seis subsistemas de ensino, o Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Ensino Geral; Subsistema de Ensino Secundário Técnico Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Ensino Superior, conforme estipulado pela Lei nº 13/01.

Durante a fase experimental da 2ª Reforma Educativa, houve três etapas principais: Diagnóstico, Preparação e Implementação. Estas etapas buscavam alinhar-se com as recomendações dos planos educativos nacionais e entidades internacionais acordadas por Angola. A primeira etapa, realizada entre março e junho de 1986, envolveu um diagnóstico do modelo educativo anterior. A segunda etapa, de 1986 a 2001, focou na criação de um novo modelo educativo. A terceira etapa, de 2002 a 2012, foi o Plano de Implementação do Novo Sistema de Educação, marcado pela transição do sistema antigo para o atual, nesta etapa, foram executadas as seguintes fases (CAARE, 2010):

- Fase de Preparação (2002-2012)

Nesta fase, houve a elaboração, reprodução e distribuição de novos currículos, formação do pessoal docente, reabilitação e construção de infraestruturas escolares e a dotação de material didático às escolas. Curiosamente, o planeamento dos currículos e os perfis de saída começaram a ser desenvolvidos em 1994 a 1995. Depois, os programas e manuais para o Ensino Primário, Ensino Secundário e Formação de Professores foram elaborados.

- Fase de Experimentação (2004-2010)

Durante este período, os novos currículos foram aplicados experimentalmente em escolas selecionadas e em um número limitado de turmas.

- Fase de Avaliação e Correção (2005-2010)

Nesta fase desenvolveram-se as recolhas de sugestões sobre os currículos em teste, nas direções das escolas e através dos professores.

- Fase de Generalização (2006-2011)

Como o nome sugere, essa fase envolveu a aplicação dos novos currículos em todo o território nacional, introduzindo-os gradativamente, classe por classe, ao longo de seis anos.

- Fase de Avaliação Global (2012)

Uma avaliação abrangente do Sistema de Educação foi realizada, cobrindo aspectos como currículos, processos de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração, gestão e recursos materiais.

As etapas mencionadas resultaram do comprometimento de Angola em alinhar o sistema educativo com as diretrizes nacionais e internacionais, com o propósito principal de elevar o nível do processo educativo. O desenvolvimento da qualidade da educação e da formação não só impulsionava o desenvolvimento do país, mas também a promoção do bem-estar da população.

A avaliação da segunda reforma do sistema educativo angolano mostrou melhorias significativas em várias áreas, incluindo a expansão da infraestrutura escolar, o aumento no número de alunos e professores, além de um aperfeiçoamento no ensino técnico-profissional. Isso demonstra um compromisso com a melhoria da educação no país (CAARE, 2014). No entanto, a segunda Reforma Educativa também se deparou com diversos desafios e limitações, tais como a falta de escolas e instituições de ensino, o que resultou na exclusão de muitas crianças do sistema educativo. A escassez

de professores e a distância significativa entre escolas e áreas de residência levaram ao abandono escolar, enquanto a carência de manuais escolares teve um impacto negativo no processo educativo. Além disso, tornou-se evidente a necessidade de revisão curricular (CAARE, 2014).

Contudo, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, inicia-se a 3ª Reforma Educativa. Esta reforma busca promover o desenvolvimento humano através de uma educação inclusiva e contínua com foco na qualidade do ensino, excelência no processo de ensino-aprendizagem, formação embasada em valores cívicos, morais, éticos e estéticos, bem como na promoção do emprego e atividade econômica. Os termos Sistema de Educação e Ensino, aprendizagem, qualidade de ensino, excelência, inovação, empreendedorismo, eficiência e eficácia se destacam nessa nova política educativa, que também introduz dois novos objetivos educativos: “Assegurar a aquisição de conhecimento e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva; Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficácia e a eficiência do processo de formação integral do indivíduo” (Artigo 4.º, alínea b e alínea g, do Decreto-Lei n.º 17/16).

Com a terceira Reforma Educativa que teve início em 2016 e atualmente se encontra em processo, o governo angolano tomou medidas para aperfeiçoar o sistema educativo por meio da implementação de dois programas sequenciais: Atualização Curricular e Adequação Curricular.

A Atualização Curricular decorreu de fevereiro de 2018 a abril de 2019 e teve como objetivo corrigir os erros nos materiais curriculares utilizados na Educação Pré-Escolar, Ensino Geral e Formação de Professores desde 2004. A ênfase estava na revisão e melhoria dos materiais curriculares existentes, a fim de alinhar o currículo com as necessidades educativas atuais e corrigir quaisquer deficiências que tenham surgido ao longo do tempo (MED, 2019). O Programa de Adequação Curricular iniciou-se em 2018 com a promessa de adaptar os conteúdos curriculares universais à realidade angolana e estabelecer um prazo de implementação para esses materiais curriculares (MED, 2019). Foi estabelecido um período de validade para os materiais curriculares, com base nas diretrizes legais, como a Política do Livro Escolar e a Política Curricular. O propósito era assegurar que os materiais curriculares fossem atualizados e alinhados com as políticas educativas que evoluíam constantemente. Isso garantiria que o currículo permanecesse relevante e adequado para atender às necessidades educativas em constante mudança (MED, 2019). No entanto, até o momento, nada foi efetivamente implementado, pois nenhum progresso tangível foi alcançado. Apesar dos esforços, é fundamental assinalar que a implementação efetiva destas políticas e diretrizes não tem sido suficiente. A falta de ação prática evidencia a contradição entre o discurso educativo e o que existe nas salas de aula. Esta deficiência continua a afetar

negativamente a qualidade da educação, e conseqüentemente prejudica os alunos e limita o sistema educativo a atingir a sua máxima eficiência.

1.3.2. Os desafios contemporâneos na educação em Angola à luz das diretrizes da UNESCO

O Fórum Mundial de Jomtien, realizado na Tailândia em 1990, teve impacto limitado em Angola devido ao longo conflito armado que assolou o país desde 1975 a 2002. No entanto, a Cimeira do Milénio, que reuniu 147 Chefes de Estado e do Governo e 191 países participantes sob o lema "Educação Para Todos", continuou o esforço global, culminando na criação dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) (João, 2023). Durante essa cimeira, os estados-membros da ONU adotaram oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio [ODM], dos oito objetivos, o segundo prende-se com a instrução de que o ensino básico seja de âmbito universal (João, 2023).

Em 2015, em Incheon -Coreia do Sul, 193 Estados Membros das Nações Unidas adotaram a "Agenda 2030" para o Desenvolvimento Sustentável num período que decorrerá de 1 de janeiro de 2016 a 31 de dezembro de 2030. Esta agenda é composta de 17 Objetivos e 169 metas, que surgem, por um lado, tendo em conta os objetivos alcançados no quinquénio 2000-2015 e, por outro lado, as questões inacabadas da agenda Educação Para Todos (UNESCO, 2016).

A visão da UNESCO para 2015-2030 é profundamente humanista, ela pretende transformar vidas por meio da educação. Ela se traduz em uma agenda educativa única, renovada, abrangente, ousada e ambiciosa, que se compromete a não deixar ninguém para trás (UNESCO, 2016). Essa nova perspectiva encontra total expressão no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4) que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2016, p.7). Com o intuito de alcançar esse objetivo foram apresentadas pela UNESCO (2016, pp. 20-21) dez indicadores:

- Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
- Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.
- Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.

- Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
- Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
- Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
- Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
- Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento.
- Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Destes indicadores Angola, através do relatório do Instituto Nacional de Estatística (INE), definiu indicadores prioritários para reformar e melhorar o seu sistema educacional até 2030. As metas estabelecidas pelo INE (2018, p.52) incluem:

- Reduzir o analfabetismo de jovens e adultos;
- Assegurar a educação pré-escolar;
- Assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;

- Desenvolver o ensino técnico-profissional, assegurando a sua articulação com o ensino médio e superior e com o sistema de formação profissional;
- Assegurar a formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada;
- Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino.

Os indicadores educativos mencionados são acompanhados de metas que devem ser alcançadas até o ano de 2030, conforme apontado pelo INE (2018):

a) Certificar que todas as crianças e jovens concluam o ensino primário e secundário, com acesso gratuito, equidade e qualidade, resultando em aprendizado relevante e eficaz; b) Garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade na primeira infância, juntamente com cuidados e educação pré-escolar; c) Facilitar o acesso de todos os jovens e adultos a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo o ensino universitário; d) Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com competências relevantes, abrangendo habilidades técnicas e profissionais, promovendo emprego, trabalho digno e empreendedorismo; f) Eliminar as desigualdades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso em todos os níveis de educação e formação profissional; g) Assegurar que todos os jovens e adultos alcancem proficiência em leitura e matemática; h) Certificar que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para fomentar o desenvolvimento sustentável.

Para alcançar o sucesso no campo educativo, o governo angolano propôs a implementação de medidas concretas com um impacto significativo na vida de todos os cidadãos. É fundamental compreender que as pessoas e seus desafios estão intrinsecamente interligados. Nesse contexto, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) emerge como uma ferramenta essencial para reforçar a educação como uma prioridade central (INE, 2018). Tendo em vista estes compromissos e a relevância global dos ODS, alinhado com os compromissos internacionais da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável e consciente dos desafios educativos que enfrenta, o Estado Angolano se compromete a fornecer recursos de qualidade e desenvolver programas educativos eficazes. No entanto, a concretização destes compromissos em Angola depende substancialmente da disponibilidade de recursos orçamentais. Vale salientar que, conforme o Fundo das Nações Unidas para

a Infância (UNICEF) em 2018 declara, Angola não ainda não alcançou a meta estabelecida pela UNESCO em 2005, que recomendava a destinação de pelo menos 20% do Orçamento Geral do Estado (OGE) para a educação. Esse investimento visava melhorar a qualidade, o acesso e a equidade educativa, conforme definido no ODS 4. No entanto, o investimento em educação em Angola permaneceu abaixo dessa recomendação, situando-se em menos de 10% do OGE (João, 2023). Esta situação reflete no elevado número de alunos por turma, falta de recursos de ensino, formação inadequada de professores, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida. A insuficiência de escolas especialmente nas regiões rurais, aliada à desigualdade regional e de gênero compromete ainda mais o acesso à educação. Adicionalmente, a falta de alinhamento do currículo às necessidades locais, a deficiência nos mecanismos de avaliação e monitoramento e as barreiras linguísticas intensificam os obstáculos no setor educativo angolano. Esses obstáculos resultam em um fraco desempenho acadêmico dos alunos e dificultam a formação eficaz. Observa-se que a acumulação desses desafios está em grande parte relacionada com a falta de investimento na educação, o que resulta em um acesso limitado e na falta de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Isso, por sua vez, limita o crescimento intelectual dos indivíduos e a sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país.

Para enfrentar os desafios mencionados e alcançar os objetivos do sistema educativo em Angola, é fundamental analisar rigorosamente as atuais políticas educativas que não consideram a realidade do país e carecem de informações técnico-científicas. Além disso, é essencial ajustar essas políticas com os princípios da UNESCO para melhorar a qualidade do ensino e aumentar o acesso, a equidade e a inclusão na educação (Domingos, 2017).

No âmbito deste cenário, as diretrizes globais da UNESCO fornecem uma base sólida para a reforma educativa em Angola, adaptando-se às necessidades e aos objetivos de desenvolvimento do país. A implementação dos princípios do ODS 4 e da Declaração de Incheon pode resultar em avanços significativos no sistema educativo angolano, superando os desafios identificados e progredindo de forma substancial rumo a uma educação mais eficaz e equitativa. Com esse propósito, Angola tem introduzido diversos programas educativos, que visam melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como alcançar a qualidade educativa. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017-2030 foi estabelecido com o intuito de oferecer acesso a um ensino de alta qualidade e contemporâneo a todos os cidadãos, refletindo no lema "Educar - Angola 2030". Diferentemente de práticas anteriores que não envolviam a sociedade na formulação de políticas educativas, o Ministério da Educação (MED) e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) buscaram ativamente a participação de diversos grupos sociais. Isso incluiu a realização de uma consulta pública nacional entre

novembro e dezembro de 2018, no âmbito do Programa de Revisão Curricular, com o intuito de obter feedback da sociedade sobre melhorias nos materiais curriculares (MED, 2019). Os resultados da consulta pública revelaram uma profunda insatisfação da sociedade angolana em relação ao atual funcionamento do sistema educativo. Essa insatisfação não só representa um chamado por mudanças substanciais, como também indica que a sociedade tem uma visão clara das transformações necessárias para elevar a qualidade da educação (MED, 2019). Essas conclusões não apenas evidenciam o profundo descontentamento da sociedade, mas também destacam a necessidade urgente de medidas significativas e eficazes para uma reforma abrangente no sistema educativo angolano.

Nessa linha de ação, o governo angolano tem implementado projetos específicos, como o PAT I implementado desde junho de 2014, objetivo primordial deste projeto é a capacitação dos professores do Ensino Primário, visando ao aumento de seus conhecimentos e competências. Além disso, o projeto busca estabelecer um sistema sistemático de avaliação das aprendizagens dos alunos e implementar uma gestão escolar eficaz nas áreas designadas do projeto (MED, 2017a). O PAT II iniciado em 2021, este projeto reflete a direção dos esforços governamentais, concentrando-se na capacitação da juventude, principalmente das meninas, e fortalecendo a resiliência das comunidades diante da pandemia da COVID-19. No entanto, apesar desses avanços, o sistema educativo angolano continua a enfrentar desafios monumentais já mencionados como as altas taxas de abandono escolar que indicam que ainda há um longo caminho a percorrer. Para verdadeiramente transformar a educação em Angola, o governo deve abordar questões críticas, como a melhoria da infraestrutura escolar, o aumento de recursos para a educação e a garantia da qualidade do ensino.

As iniciativas educativas em Angola alegam estar alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as metas globais de educação, prometendo construir um futuro mais inclusivo e promissor (MED, 2021). Entretanto, o que se observa é que o sistema educativo está significativamente aquém das expectativas, falta progresso efetivo, a corrupção sistêmica persiste e a desigualdade continua a minar qualquer esforço sério em direção a uma melhoria substancial. Embora o governo alegue investir na contratação e capacitação de professores, bem como assegurar salários justos (UNICEF, 2018), esses esforços enfrentam desafios significativos de implementação. A promessa de salários justos para os professores ainda está longe de ser cumprida, prejudicando tanto a motivação dos professores quanto a qualidade do ensino. Além disso, o setor educativo enfrenta sérios problemas financeiros, com o orçamento disponibilizado para a educação sofrendo uma considerável diminuição nos últimos anos, devido à inflação e à crise econômica que o país enfrenta desde 2014 (UNICEF, 2018). Portanto, a situação educativa em Angola continua a ser uma fonte de grande preocupação, demandando a

implementação de medidas políticas decisivas e eficazes para realmente promover a qualidade da educação e criar um futuro mais auspicioso para a juventude angolana.

É de suma importância que Angola fortaleça sua parceria com a UNESCO para alcançar a qualidade na educação. Essa colaboração pode trazer mudanças significativas nos currículos, no acesso a materiais educativos, bem como melhorias substanciais na formação de professores, além de possibilitar o financiamento de projetos educativos alinhados com os objetivos de desenvolvimento globais. Garantir essa parceria e manter o compromisso é crucial para alcançar resultados consistentes e beneficiar a comunidade angolana.

1.3.3. Contextualização curricular e a qualidade da aprendizagem em Angola

A qualidade da aprendizagem está estreitamente relacionada com a qualidade do currículo. No contexto angolano, a uniformidade do currículo escolar ignora a vasta diversidade de contextos social em todo o país, esta realidade ressalta a necessidade urgente de desenvolver novos currículos escolares, assim como de atualizar os livros e programas de estudo (Agostinho, 2018). Se destaca que os currículos escolares em Angola enfrentam a questão de inadaptação, o que leva os professores a transmitirem conhecimentos que não conseguem cativar o interesse dos alunos. Conforme estabelecido na Lei de base do sistema educativo angolano, datada de 12 de agosto de 2020 (Lei 32/20), no seu artigo 105.º, os currículos da Educação Pré-escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário são de caráter nacional e de cumprimento obrigatório e deve haver o diálogo entre saberes locais e universais, consideramos que seja um ponto importante para enriquecer o currículo com a diversidade cultural e experiências locais. Todavia, torna-se preocupante que apenas 20% dos conteúdos curriculares são de responsabilidade local, o que mostra que a legislação pode estar em discordância com a implementação do currículo na prática, o que subvaloriza a vasta diversidade cultural e conseqüentemente a pertinência do currículo para os alunos.

Para tornar o currículo mais inclusivo, é essencial valorizar todas as culturas e reconhecer sua importância no desenvolvimento de Angola. Enquanto os manuais escolares abordam muitas realidades internacionais, é fundamental valorizar e conhecer a riqueza cultural, histórias e tradições locais. Mesmo que não se abrange tudo nos manuais, é possível destacar aspetos de cada cultura, promovendo a unidade e respeitando a diversidade cultural entre os cidadãos (Agostinho, 2018). Observa-se uma disparidade entre o conteúdo ensinado e a realidade de vida dos alunos, que resulta para a constância de deficiências no sistema educativo angolano e, por conseguinte, para dificuldades na aprendizagem dos alunos. Também se constata que os rituais de iniciação no país embora bons, porque a partir deles

se molda o indivíduo, com valores morais, têm ao mesmo tempo, um impacto negativo para a educação, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem os filhos aos rituais no tempo letivo o que contribui para elevados índices de desistências nas escolas e um aproveitamento pedagógico negativo (Agostinho, 2018). Considerando que os alunos frequentemente não se veem refletidos nos objetivos do currículo, isso pode incentivá-los a abandonar as atividades escolares e se voltar para outras ocupações. Portanto, o currículo não deve manter-se estático, mas sim ser continuamente um alvo de desenvolvimento e adaptação, de forma a considerar as necessidades sociais, económicas, ideológicas, culturais e educativa da sociedade, por isso o currículo deve acompanhar as mudanças que ocorrem em cada contexto educativo, sendo o resultado da relação entre várias partes e as evoluções sociais (Sousa, 2021). Neste sentido é necessário promover autonomia escolar para a melhoria da eficiência do sistema educativo e a promoção da igualdade de oportunidades em meio à diversidade cultural. Isso requer uma nova abordagem de planificação e gestão educativa, tanto no nível escolar quanto no sistema educativo como um todo (Sousa, 2021). Essas observações demonstram a relevância da autonomia no processo educativo, ao abranger a liberdade dos professores para adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, e também a capacidade da escola de se organizar e estruturar de maneira a buscar sua identidade, e promover uma educação equitativa mesmo em um ambiente culturalmente diversificado.

A autonomia curricular é definida como a capacidade dos professores de adaptar o currículo às necessidades dos alunos e ao ambiente escolar (Morgado 2011). Para que isso aconteça os professores devem conhecer profundamente as características específicas de seus alunos, para poder personalizar a planificação e a implementação do currículo de forma eficaz. Se faz necessário que os professores nas escolas angolanas sejam conscientes, responsáveis e comprometidos com sua profissão, fazer o uso da sua autonomia e habilidades inovadoras, críticas e criativas. Isso é fundamental para melhorar a eficiência da escola, promovendo aprendizagem significativa adaptada às necessidades individuais, dada a diversidade de escolas, alunos e contextos, uma vez que o ensino uniforme para todos leva à desigualdade, ao fracasso e ao abandono escolar nos tempos atuais (Julião, 2020).

O Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola (INACUA), confirmou a necessidade de um currículo flexível que valorize os saberes locais e universais, promovendo interatividade e adaptando-se à realidade local. Há uma forte intenção de elevar a aprendizagem de alunos e professores, com mudanças paradigmáticas em todas as dimensões dos currículos. Isso inclui a adoção de medidas didático-pedagógicas progressistas e socio construtivistas para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola (MED, 2019).

A situação educativa em Angola não proporciona um quadro desejado para efetivação da autonomia. De acordo com estudos realizados por Afonso (2014) e Julião (2022), existem desafios persistentes relacionados com a falta de infraestrutura tecnológica, além de turmas superlotadas também há deficiências nas habilidades dos professores devido à falta de formação adequada e um certo desconhecimento das diretrizes normativas. Todos esses fatores prejudicam a desejada flexibilização, adaptação e plena implementação da autonomia curricular, bem como a qualidade da participação coletiva dos professores nos processos de mudança, levando a escola abster-se do principal papel na promoção da qualidade do ensino e aprendizagem. Portanto, é fundamental fortalecer a autonomia das escolas e dos professores, tanto por meio de legislação quanto por meio da colaboração coletiva da classe docente. Além disso, propõe-se que os professores busquem estratégias inovadoras e viáveis que enriqueçam o currículo, incentivem a aprendizagem dos alunos e melhorem a qualidade do ensino e das aprendizagens (Julião, 2019). Neste âmbito, a autonomia visa promover a inovação através das estratégias implementadas pelos professores que conseqüentemente geram mudanças significativas no processo educativo e na adaptação às dinâmicas locais e regionais, ao ter em vista o domínio do contexto (Flores & Flores, 1998). Um currículo flexível e inovador visa desafiar barreiras, explorar novos caminhos e promover transformações necessárias na educação (Santos, 2022). Logo, a reestruturação do currículo educativo se faz necessária, pois o afastamento das aulas convencionais e a exploração de novos caminhos podem direcionar a educação a um patamar de qualidade superior.

1.3.4. Formação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem em Angola

Para alcançar a qualidade do ensino, é crucial compreender a relevância da formação dos professores. A UNESCO definiu uma educação de qualidade como aquela que se concentra em promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, fomentando a inclusão e a equidade, enquanto estimula a criatividade e o crescimento emocional dos alunos, preparando-os para enfrentar um mundo em constante transformação (UNESCO, 2015). O ensino prepara os indivíduos para servir à sociedade por meio de objetivos curriculares, e sua eficácia está relacionada à capacidade de promover mudanças no comportamento dos alunos. A qualidade do ensino também depende da competência do professor (Agostinho, 2018). Conforme afirmado por Flores (2015) uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino, o que, por sua vez, impulsiona a qualidade da aprendizagem e melhora os resultados acadêmicos dos alunos.

Nesse contexto, Afonso (2014) também enfatiza que a educação só alcançará níveis de qualidade capazes de atender às necessidades de desenvolvimento de qualquer país se contar com um

corpo de professores que possua conhecimentos, habilidades e atitudes característicos da profissão docente, e que os concretize de modo mais eficiente e eficaz possível. O professor é um dos elementos fundamentais na qualidade do ensino sua atuação deve estar centrada no aluno, reconhecendo que o aluno traz consigo conhecimentos adquiridos em seu ambiente familiar e comunitário. Essa riqueza cultural do aluno deve ser o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto o professor deve ter uma formação adequada para desempenhar eficazmente o seu papel na sala de aula (Agostinho, 2018).

Nesse contexto, o governo angolano, por meio da Lei de Bases 13/2021, implementou o subsistema de formação de professores, destacando a relevância das escolas de formação de professores, tanto no âmbito profissional quanto social (Quitambo, 2014). Essa iniciativa teve um impacto significativo na formação adequada dos professores para enfrentar os desafios educativos em Angola.

O subsistema de formação de professores tem como principal objetivo preparar professores para atuarem na educação pré-escolar e no ensino geral, e abrange a educação regular, a educação de adultos e a educação especial, a formação no referido subsistema começa após a conclusão do 9º ano e tem uma duração de quatro anos em escolas normais, seguidos por cursos em escolas e institutos superiores de ciências de educação, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Assembleia Nacional de Angola (2001).

Nessa perspectiva, a Assembleia Nacional de Angola (2001), no documento sobre a Lei de Bases do Sistema de Educação, estabeleceu os seguintes objetivos para o subsistema de formação de professores:

- Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, para que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Além disso, o subsistema de formação de professores também é orientado segundo a Assembleia Nacional de Angola (2001) para:

- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a assumirem com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Esses objetivos e diretrizes destacam a importância fundamental da formação contínua de professores, ressaltando sua vital relevância tanto no contexto educativo escolar quanto na sociedade em geral. Isso enfatiza a necessidade da qualidade da formação e o compromisso com a educação. Espera-se que a formação oferecida aos professores seja transformadora e adaptada para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. Isso requer uma análise aprofundada sobre como a formação de professores pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Como Abed (2014, p.8) afirma:

É certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados deste enredo, o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos "seres do nosso tempo". A maioria dos professores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser "autor de mudanças" exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes.

Este é um ponto que merece atenção, tendo em conta que para que aconteçam modificações consideráveis no âmbito educativo, é necessário que haja a colaboração das partes interessadas, das quais os professores devem ser capacitados para conduzir esse processo de transformação. Atualmente, os professores estão focados na formação contínua, em busca de habilidades para criar e administrar autonomias curriculares. Tal formação permite estratégias inovadoras que incentivam a motivação dos alunos para uma aprendizagem significativa e benéfica na sociedade (Julião, 2020). No entanto, em Angola, frequentemente se observam práticas curriculares descontextualizadas. Essas práticas muitas vezes surgem de desafios em sala de aula, como superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e gerir o conteúdo dentro de um tempo limitado? Como resultado, os professores podem não buscar novas

metodologias, aderindo a rotinas tradicionais que comprometem a qualidade do ensino (Quitembo, 2014; Julião, 2020). Neste sentido é necessário não apenas investir na formação dos profissionais da educação, mas também valorizá-los devidamente, o que implica criar ambientes propícios e reduzir a sobrecarga de trabalho.

A implementação do PAT I é vista como uma ação crucial para a capacitação dos professores em Angola. Em 2018, 133 formadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) capacitaram 15 mil professores, abordando temas como língua portuguesa, Matemática e Avaliação Pedagógica em Sala de Aulas. Atualmente, sob a orientação do PAT I, as ZIP estão estabilizadas e interconectadas por meio de escolas de referência denominada Escola sede ou Centro de Recursos (MED, 2017a). As deficiências na prática educativa em Angola estão relacionadas à falta de professores qualificados ou especializados, à insuficiência de infraestrutura educativa adequada para atender à demanda e aos desafios didáticos ligados à avaliação em salas de aula superlotadas, muitas vezes com mais de 50 alunos, cada um com diferentes níveis de conhecimento (MED, 2017a). Nesse contexto, torna-se necessário direcionar o foco da avaliação para o progresso dos alunos e em como ajudá-los a alcançar o perfil desejado ao passarem de uma classe para outra, em vez de se concentrar apenas na nota.

A formação contínua dos professores é um dos requisitos imprescindíveis para o sucesso pedagógico a nível das ZIP, os conhecimentos adquiridos ao longo das formações, que têm sido complementados ano após ano, são sempre de grande valia para a prática pedagógica (MED, 2017a). De acordo com as recomendações, é fundamental a reformulação dos planos curriculares para a formação dos professores, pois a sua qualificação constitui a base incontornável para o alcance da qualidade de ensino que se pretende no país. A capacitação e a formação do professor devem ser entendidas como um dos necessários para valorização dos professores e a melhoria do ensino primário e secundário em Angola (MED, 2017a).

É evidente que Angola enfrenta desafios significativos na área de educação, incluindo a carência de professores para preencher as lacunas presentes em muitas escolas. A formação de professores desempenha um papel crítico na melhoria do sistema educativo do país, é um processo em evolução que requer uma infraestrutura institucional sólida, formadores qualificados e políticas apropriadas para a qualificação de quadros direcionada à educação pré-escolar, ensino primário e I ciclo do ensino secundário, pois a qualificação dos professores constitui a base imprescindível para alcançar a qualidade de ensino que se pretende no país (Simão, 2017). É fundamental repensar a formação dos professores, pois o atual sistema educativo muitas vezes reduz os professores à função de meros técnicos, orientados

a seguir diretrizes pré-estabelecidas ao invés de promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre o currículo e sua evolução (Afonso, 2014). As políticas educativas e curriculares, ao invés de reforçarem a identidade profissional dos professores e melhorarem sua competência no ensino, têm produzido impactos negativos notáveis. Esses impactos incluem sobrecarga de trabalho, elevados níveis de estresse, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, desgaste profissional e o recurso a estratégias não convencionais para alcançar resultados, essas adversidades conduzem muitos professores em direção a uma corrida prematura rumo à aposentadoria, e gera um profundo sentimento entre os professores (Lopes, 2007; Quitumbo, 2014). Portanto, é recomendável reestruturar o processo de formação de professores, capacitando-os com competências críticas e reflexivas essenciais para promover um processo de ensino e aprendizagem de alta qualidade. Além disso, é fundamental que as políticas educativas e curriculares se concentrem no bem-estar, desenvolvimento profissional e satisfação dos professores, reconhecer o seu papel crucial na qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

1.3.4.1. O perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Secundário

Relativo ao perfil do docente do 1º Ciclo do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 160/18, delinea no seu Artigo 18º as competências e qualidades essenciais para uma prática docente eficaz do ensino secundário:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos;
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais, tanto no âmbito da especialidade que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) Dominar os perfis, objetivos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares;
- d) Planificar, organizar e preparar as actividades letivas;
- e) Elaborar os recursos e os materiais pedagógicos necessários para leccionar;
- f) Conhecer a legislação, normas metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino;
- g) Conhecer as questões relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexas e em rápida mudança;
- h) Conhecer as perspetivas educativas que enfermam o currículo dos alunos;
- i) Definir os objetivos específicos com base nos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio

económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;

- j) Adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos para a promoção do sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do aluno;
- k) Flexibilizar a implementação dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral;
- l) Preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional, profissional, consciente e compatível com a inserção social harmoniosa na comunidade;
- m) Proporcionar aos alunos a aquisição e o domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a escolha esclarecida das opções escolares ou profissionais subsequentes;
- n) Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- o) Colaborar com os colegas na implementação de estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- p) Identificar o aluno com deficiência espectro autista e altas habilidades; g) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- q) Assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Prosseguindo essa linha de pensamento, em conformidade com o artigo 19º do mesmo decreto, são determinados requisitos obrigatórios para a ação docente do 1º ciclo do ensino secundário em Angola, que são:

Para o provimento na Carreira de Professor do Ensino Secundário o candidato deve possuir no mínimo a Licenciatura em Ciências da Educação ou numa outra área de conhecimento, e deve nesse caso possuir agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente

Não sendo possível assegurar o provimento integral nos termos do número anterior, podem ser admitidos à Carreira de Professor de Ensino Secundário, candidatos que preencham um dos seguintes requisitos:

- a) Ser Bacharel em Ciências da Educação;
- b) Possuir o Curso Secundário Pedagógico;
- c) Possuir o II Ciclo do Ensino Secundário e agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente.

O candidato que atenda aos critérios definidos no parágrafo 1 ou na alínea "a" do parágrafo 2 deste artigo está habilitado a ministrar aulas tanto no I quanto no II Ciclo do Ensino Secundário. Aquele que satisfaça os requisitos estabelecidos nas alíneas "b" ou "c" do parágrafo 2, por sua vez, é qualificado para lecionar exclusivamente no I Ciclo do Ensino Secundário. Em ambos os cenários, é imperativo que o candidato demonstre proficiência na língua portuguesa, e seu título acadêmico deve ser devidamente certificado pelas autoridades públicas competentes (Decreto-Lei n° 160/18).

É fundamental que os professores do ensino secundário básico demonstrem todo o empenho para estar à altura de seus deveres, incluindo a evidenciação dos conhecimentos adquiridos durante a formação e as particularidades do perfil de um bom professor, a fim de atender às exigências da atividade docente. Essas medidas são cruciais para garantir uma educação de qualidade, alinhada com as normas educativa e capaz de satisfazer eficazmente as variadas necessidades dos alunos nesse estágio de ensino.

1.3.5. Caracterização do Primeiro ciclo do Ensino secundário em Angola

O Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, que sucede ao Ensino Primário, fornece aos alunos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais. A preparação visa alinhar o conhecimento e as competências dos alunos, possibilitando a progressão após a 9ª classe, seja para o 2º Ciclo do Ensino Secundário ou para Institutos Médios Técnicos e Normais. O 1º Ciclo abrange as classes 7ª, 8ª e 9ª classe, e admite alunos com idades entre 12 e 14 anos (INIDE, 2019).

A função social do ensino secundário envolve proporcionar conhecimentos, desenvolver capacidades e aptidões, e promover a conscientização de valores para a vida social e produtiva do país, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade cultural das diferentes regiões etnolinguísticas (INIDE, 2019). Portanto, é fundamental que o novo currículo esteja em perfeita sintonia com as capacidades e aptidões dos alunos, considerando a identidade sociocultural de cada um, para alcançar uma formação integral que contribua plenamente para o desenvolvimento dos alunos.

Para uma compreensão abrangente do contexto, é essencial considerar também os objetivos específicos estabelecidos para o 1º Ciclo do Ensino Secundário pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Decreto-Lei nº 32/20), conforme o artigo 32º. Esses objetivos são fundamentais para orientar e moldar o currículo e direcionar a formação dos alunos neste ciclo:

- Permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e tecnologias e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes;
- Aprofundar a formação técnica, cultural e artística e das principais línguas de comunicação internacional, que constituem suporte cognitivo e metodológico apropriado para o prosseguimento de estudos.
- Promover o empreendedorismo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes, valores patrióticos e éticos para a vida ativa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.

Além desses objetivos, o plano de estudo do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola reflete essas metas por meio de um total de 12 disciplinas. Cada disciplina é cuidadosamente escolhida para ensinar aos alunos as habilidades e atitudes necessárias. Isso proporciona uma educação equilibrada, combinando matérias gerais com aquelas que são mais práticas e voltadas para o trabalho (INIDE, 2019).

De acordo com o INIDE (2019), o plano de estudos tem como principal objetivo preparar os alunos para continuar os estudos. Isso é feito com um professor para cada disciplina, para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades e valores necessários para continuar seus estudos em diferentes áreas e se preparar para o trabalho.

Para ilustrar o Plano de Estudo do 1º Ciclo do Ensino Secundário, segue um quadro que mostra as respectivas disciplinas e seus horários semanais por classe:

Tabela 1 - Plano de estudo do 1º ciclo do ensino secundário de Angola

| Disciplinas | Carga horária semanal | | | Total por disciplina |
|--------------------|-----------------------|----|----|----------------------|
| | 7ª | 8ª | 9ª | |
| Língua portuguesa | 3 | 3 | 3 | 270 |
| Língua Estrangeira | 3 | 3 | 3 | 270 |
| Matemática | 3 | 3 | 3 | 270 |
| Biologia | 2 | 2 | 3 | 210 |
| Física | 3 | 2 | 2 | 210 |
| Química | 2 | 3 | 2 | 210 |
| Geografia | 2 | 2 | 3 | 210 |

| | | | | |
|----------------------------|-----|-----|-----|------|
| História | 3 | 3 | 2 | 240 |
| Educação Física | 2 | 2 | 2 | 180 |
| Educação Moral e Cívica | 1 | 1 | 1 | 90 |
| Educação Visual e Plástica | 2 | 2 | 2 | 180 |
| Educação Laboral | 2 | 2 | 2 | 180 |
| Empreendedorismo | 2 | 2 | 2 | 180 |
| Total de T.L. semanal | 30 | 30 | 30 | |
| Total de T.L. Anual | 900 | 900 | 900 | 2700 |
| Total de Disciplinas | 13 | 131 | 3 | |

Fonte: INIDE (2019)

A seleção das 13 disciplinas no Plano de Estudo do 1º Ciclo do Ensino Secundário é guiada pela coerência com os objetivos gerais do ensino secundário e o perfil de saída desejado para os alunos, cada disciplina é escolhida com base na correspondência entre os conteúdos curriculares e as competências e atitudes que os alunos devem desenvolver durante seus estudos. Além disso, a interdisciplinaridade é incentivada desde o planejamento até a implementação dos programas na sala de aula (INIDE, 2019).

Nesse sentido, o perfil de saída desejado para os alunos ao concluir o 1º ciclo do Ensino Secundário, de acordo com o INIDE (2019), requer que os alunos tenham adquirido:

- Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores morais, éticos, cívicos e patrióticos que lhes permitam uma inserção efetiva em sua comunidade e na sociedade;
- Hábitos de trabalho individual e em grupo, formação técnica, cultural e artística para a inserção na vida ativa;
- Desenvolvimento do raciocínio lógico e curiosidade científica para se enquadrarem na realidade e tomarem decisões fundamentais em seu dia a dia;
- Habilidade para usar línguas estrangeiras para se comunicar adequadamente em situações do cotidiano e para apropriação de informações;
- Espírito de iniciativa e criatividade para o autoemprego;
- Capacidade de reconhecer as leis que regulamentam a preservação do ambiente, emitindo opiniões sobre o meio e contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida, além de revelar juízo crítico sobre aspetos de saúde e outros problemas sociais.

Isso ressalta a vital necessidade de ir além do ensino tradicional, capacitando os alunos como participantes ativos na sociedade. Isso é alcançado ao promover uma base sólida de valores e nutrir habilidades essenciais, fundamentais tanto para o sucesso na carreira quanto para o desenvolvimento

peçoal. Neste contexto, o papel do professor torna-se ainda mais crucial, uma vez que o perfil do professor se refere às diversas funções que definem sua profissão. Isso inclui qualidades essenciais, como conhecimento científico, cultural, psicopedagógico e habilidades interpessoais, necessárias para desempenhar a função docente de forma eficaz e proporcionar uma educação de qualidade aos alunos (Afonso, 2014).

CAPITULO II – ENQRADAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo fornece um panorama completo e transparente de como o estudo foi conduzido. Desde a escolha da abordagem qualitativa até a recolha e análise de dados, todos os passos foram minuciosamente explicados. Isso permite que os leitores compreendam não apenas os resultados, mas também a integridade do nosso processo de pesquisa.

2.1. Tipo de estudo

Com base em características referidas por Bogdan e Biklen (1994), ligadas a uma “investigação qualitativa”, mencionamos algumas delas, uma vez que, na nossa opinião, são inerentes a este estudo:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural. Uma vez que se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre;
- Entende-se que as ações poderão ser mais bem compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência. O instrumento principal de “recolha de dados” é o investigador. O instrumento chave da análise é, por isso, o entendimento que o investigador tem sobre os dados e sobre o contexto em que estes são recolhidos e complementados pela informação resultante do contacto direto do investigador com o ambiente de recolha;
- Os dados recolhidos são predominantemente descritivos. Estes podem assumir a forma de palavras ou imagens. A recolha de dados descritivos permite uma abordagem minuciosa do mundo, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso;
- O processo é mais relevante que os resultados ou produtos. Destaca-se a necessidade de compreensão pelo investigador de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimentos e interações.

Segundo Godoy (1995), existem 3 tipos básicos de pesquisa qualitativa:

- Pesquisa documental, este tipo de pesquisa permite o estudo de fatos ou pessoas com os quais não poderíamos estabelecer alguma outra forma de contato, por motivos temporais ou de distância;
- Estudo de Caso, o objeto deste tipo de pesquisa é uma unidade, que se submete a uma análise profunda, com objetivo de obter um exame detalhado seja de um ambiente, de um individuo ou de uma situação particular. Seu propósito fundamental é analisar intensivamente essa unidade. Neste estudo as técnicas mais utilizadas de pesquisa são: a observação e a entrevista;

- Etnografia, a pesquisa etnográfica busca a descrição de eventos que ocorrem na vida de um grupo e a interpretação de significados destes eventos para a cultura deste mesmo grupo. O trabalho de campo é a essência deste tipo de estudo.

Dentre as abordagens de pesquisa qualitativa mencionadas anteriormente, optou-se pelo uso do estudo de caso como guia desta investigação. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa amplamente empregada nas Ciências Sociais, notável por sua aplicação quando se busca entender os aspectos de "como?" e "porquê?" dos fenômenos, especialmente em situações em que o controle do pesquisador sobre os eventos reais é limitado ou impossível de ser estabelecido. Além disso, essa abordagem é preferencialmente utilizada em pesquisas que se concentram em fenômenos naturais ocorrendo em contextos de vida real (Yin, 1994).

O posicionamento do "estudo de caso" dentro do âmbito das pesquisas qualitativas é uma questão debatida e não há um consenso unânime entre os pesquisadores. Como Coutinho e Chaves (2002) observam, na pesquisa educativa, em especial, abundam os estudos de caso de natureza interpretativa ou qualitativa. No entanto, é igualmente válido destacar que existem estudos de caso nos quais métodos quantitativos e qualitativos são legítima e eficazmente combinados. Essa classificação se baseia em uma extensa revisão da literatura. Eles também enfatizam que a participação direta do pesquisador na investigação, como no caso deste estudo, confere aos planos de pesquisa qualitativa um forte caráter descritivo. Portanto, muitos consideram o estudo de caso como uma modalidade legítima de pesquisa qualitativa (Coutinho & Chaves, 2002).

As diferentes perspectivas sobre o objetivo do estudo de caso refletem a versatilidade dessa abordagem de pesquisa e como ela pode ser adaptada para atender a diferentes propósitos.

Seguidamente colocamos as visões de alguns autores sobre os objetivos do estudo de caso:

Yin (1994, p. 14) sugere que o objetivo do estudo de caso é "explorar, descrever ou explicar". Isso destaca a natureza investigativa e exploratória do estudo de caso, que pode ser usado para investigar, descrever detalhadamente ou explicar fenômenos complexos em seu contexto.

Guba e Lincoln (1994, citado por Coutinho & Chaves, 2002), enfatizam que o objetivo é relatar os fatos como sucederam, descrever situações ou fatos, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Isso realça a natureza descritiva e a busca por evidências sólidas e detalhadas nos estudos de caso.

De acordo com Ponte (2006), o objetivo do estudo de caso é descrever e analisar. Isso sugere que os estudos de caso não apenas se concentram na descrição dos eventos, mas também na análise crítica e na compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

As fases do estudo de caso que orientaram esta pesquisa foram fundamentadas no estudo de Nisbet e Watt (1978, citado por Morgado, 2012):

a) Fase exploratória

A fase exploratória desempenhou um papel fundamental na nossa pesquisa. Durante esta etapa, concentramo-nos na análise de documentos relacionados ao currículo do I Ciclo do Ensino Secundário angolano. O objetivo principal foi adquirir um entendimento mais profundo sobre as práticas curriculares e a contextualização curricular existentes. Além disso, essa fase nos permitiu abordar a problemática identificada e formular a questão de pesquisa. Durante a fase exploratória, realizamos pesquisas, consultas e buscamos construir uma base sólida de conhecimento teórico e contextual. Isso foi essencial para estabelecermos uma compreensão sólida do assunto em estudo, bem como para embasar nossa pesquisa de forma consistente. Essa etapa inicial foi crucial para estabelecer as bases para as etapas subsequentes da pesquisa.

b) Fase de recolha de dados

Durante esta fase, desenvolvemos o instrumento de recolha de dados necessário para a pesquisa. O instrumento escolhido para este estudo foi a entrevista semiestruturada, e o mesmo será discutido mais detalhadamente na seção dedicada aos "Instrumentos de recolha de Dados".

c) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados

A terceira fase correspondeu ao momento em que procedemos ao tratamento e interpretação dos dados recolhidos e, por fim, a apresentação das conclusões do estudo.

2.2. Participantes do estudo

No estudo de caso a especificação dos participantes adquire um carácter bastante particular (Bravo, 1998). A escolha dos participantes é importante, porque constitui um dos focos da investigação. Apesar da seleção dos participantes ser extremamente importante, a investigação num estudo de caso, não é baseada em amostragem (Stake, 1995).

De acordo com Almeida e Freire (2000), um dos aspectos cruciais em um estudo é a definição dos grupos de participantes a serem considerados. Isso ocorre porque os grupos selecionados devem ser representativos da população em estudo.

Existem dois elementos importantes a serem levados em consideração:

- a) A impossibilidade e o desinteresse em considerar todos os indivíduos, devido a restrições de tempo, recursos e logística;
- b) A generalização dos resultados. Mesmo que todos os indivíduos não sejam incluídos na pesquisa, os resultados podem ser generalizáveis para a população mais ampla.

Num estudo de caso, o pesquisador estabelece uma diretriz que orientará o processo de coleta de dados por meio dos participantes ou público-alvo. Não se investiga um caso para compreender outros casos, mas sim para compreender o próprio caso (Creswell, 1994).

A pesquisa foi conduzida em uma escola do I Ciclo do ensino secundário localizada na província de Malange, em Angola. Devido à impossibilidade de incluir todos os professores que trabalham na escola, após obtermos a autorização para realizar o estudo nessa instituição, estabelecemos um diálogo com os professores sobre a nossa pesquisa. Como resultado desse diálogo, um grupo de 6 professores voluntariou-se para participar do estudo, composto por 5 professores do sexo masculino e 1 do sexo feminino de diferentes disciplinas.

Tabela 2 Participantes do estudo

| Caraterização dos participantes | | | | | |
|---------------------------------|------|--------|----------------|------------------|------------------------|
| Total | Sexo | Idades | Grau académico | Tempo de serviço | Disciplina que leciona |
| 6 | F | 33 | Bacharel | 5 | Biologia |
| | M | 29 | Bacharel | 5 | Geografia |
| | M | 31 | Licenciado | 11 | L. Inglesa |
| | M | 32 | Licenciado | 5 | Química |
| | M | 31 | Licenciado | 5 | Química |
| | M | 39 | Bacharel | 5 | Química |

Fonte: a autora (2023)

2.3. Instrumentos de recolha de dados

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que utiliza diversos métodos para recolher informações relevantes. Estes métodos incluem entrevistas, observação participante, estudos de campo e análise documental, conforme destacado por Hamel (1993). A escolha dos métodos de recolha de informações é determinada pela natureza da pesquisa e pelos objetivos específicos do estudo, como mencionado por Bell (2004). Portanto, a seleção dos métodos a serem empregados no estudo de caso é cuidadosamente feita de acordo com as necessidades e o escopo da pesquisa em questão.

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo centrou-se na entrevista semiestruturada e a análise documental.

A entrevista semiestruturada é um método de recolha de dados frequentemente usado em pesquisas qualitativas. Ela se caracteriza por ter uma estrutura flexível, na qual o pesquisador segue um roteiro de perguntas previamente preparado, mas tem a liberdade de adaptar a entrevista conforme as respostas e percepções fornecidas pelo entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2017).

Neste estudo, a entrevista foi realizada com os professores da escola em estudo, com o propósito de analisar as percepções que os professores têm das suas práticas curriculares quotidianas, relacionadas com uma contextualização curricular orientada para a qualidade do ensino e aprendizagem na escola. Procuramos também identificar os motivos subjacentes às opiniões, sentimentos e comportamentos dos participantes. Para a condução dessas entrevistas semiestruturadas, desenvolvemos um roteiro de perguntas cuidadosamente elaboradas, alinhadas com a questão e objetivos de pesquisa. Esse roteiro serviu como um guião para nossas interações, proporcionando uma base empírica sólida na compreensão da situação em estudo. Antes da entrevista, os participantes receberam um folheto informativo (apêndice nº 1), que destaca as dimensões que seriam alvo da pesquisa com os objetivos claros da entrevista. Além disso, fornecemos uma explicação detalhada de nossas questões éticas relacionadas à entrevista. Durante a entrevista, seguimos um conjunto de questões predefinidas em um contexto semelhante a uma conversa informal, enfatizando a flexibilidade para lidar com novas questões que pudessem surgir durante o diálogo. Fomos recetivos a questionamentos adicionais para esclarecer pontos que não estavam claros e para auxiliar na contextualização da entrevista, caso o entrevistado tenha se afastado do tópico ou manifestado dificuldades.

Para melhor compreensão das dimensões e do conteúdo das entrevistas, a seguir, apresentamos a matriz pré-elaborada do guião da entrevista:

Quadro 2 - Matriz da entrevista aos professores

| Questão | Objetivos | Dimensões | Questões Específicas |
|---|--|-----------------------------------|---|
| Quais são os principais obstáculos que os professores enfrentam ao contextualizar o currículo nas suas práticas cotidianas? | Analisar a percepção que os professores têm sobre a importância do seu envolvimento crítico num processo de gestão curricular orientado para a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola. | Identificação do/a entrevistado/a | (Q1) Qual é a sua formação académica? (Q2) Há quanto tempo desenvolve as suas atuais funções? |
| -Qual é a importância que os professores atribuem às suas práticas curriculares cotidianas e ao contexto educativo dos alunos | Compreender se os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade educativa dos alunos em Angola. | Gestão curricular | (Q3) O conceito currículo abarca diferentes interpretações e significados, sendo professor/a, como interpreta o currículo? (Q4) Como professor como perceciona a importância do seu envolvimento crítico na gestão curricular para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na escola? (Q5) Qual é o seu nível de participação na tomada de decisões curriculares na sua escola? (Q6) Quais são as maiores dificuldades que tem enfrentado ao implementar o currículo em suas aulas? (Q7) De que forma essas dificuldades afetam a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos? (Q8) A gestão de sua escola disponibiliza os recursos necessários e o apoio suficiente para superar essas dificuldades? Se não, o que propõe? (Q9) Consideras que os conteúdos do currículo atual são adequados para atender as necessidades reais dos alunos? Porquê? |
| | Compreender até que ponto as atuais políticas educativas e curriculares contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola. | Prática curricular | (Q10) Como você descreveria as suas práticas curriculares cotidianas na sala de aula? (Q11) Poderias descrever com algum exemplo ou experiência específica de como suas práticas curriculares estão alinhadas com a busca pela qualidade do ensino e aprendizagem? (Q12) Quais são as estratégias que utiliza para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sua sala de aula? (Q13) De que forma adaptas os conteúdos curriculares com a realidade educativa dos seus alunos? (Q14) Considera que as novas dinâmicas de trabalho no domínio da reforma educativa mudaram as atitudes colaborativas dos professores? E as suas práticas curriculares? (Q15) Como professor, tem a liberdade de tomar decisões sobre o que deve ser ensinado aos alunos ou se limita apenas em cumprir as orientações ligadas ao programa oficial do Ministério da Educação? (Q16) Costuma introduzir conteúdos que não estão contemplados nos programas a nível nacional que, mas que considera relevantes, a nível local, para a aprendizagem dos alunos? |

Políticas educativa

(Q17) Qual é a sua opinião a respeito das políticas educativas e curriculares atuais e seu impacto na qualidade do ensino? (Q18) De acordo a sua experiência, que aspectos das políticas educativas atuais carecem de revisão ou atualização?

Fonte: a autora (2023)

2.4. Análise documental

A análise documental permitiu-nos realizar um levantamento abrangente e, conseqüentemente, diagnosticar o cenário atual da legislação referente ao Projeto Educativo das escolas em Angola, bem como o Projeto Educativo da escola em estudo.

A análise de documentos desempenha um papel essencial na pesquisa sob duas perspectivas: ela pode complementar as informações obtidas por outros métodos, fornecendo dados úteis para o objeto de estudo, ou pode servir como o método de pesquisa principal, ou até mesmo exclusivo, em um projeto (Bell, 2004). Neste estudo, utilizamos a análise documental para complementar as informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas.

A análise documental, como técnica de recolha de dados, pode ser desenvolvida em quatro etapas (Bogdan & Biklen, 2003): 1) leitura global da informação; 2) definição de termos e reorganização da informação em unidades de informação; 3) elaboração de um sistema de categorias; 4) validação das categorias. No âmbito deste estudo, a análise documental consistiu somente na leitura global de informação, descurando a sua categorização.

É fundamental ressaltar que os documentos escolares representam fontes de dados primários para pesquisadores. A análise desses documentos envolve uma série de transformações, operações e verificações com o objetivo de atribuir-lhes significado relevante no contexto de uma pesquisa (Stake, 2007). Em particular, essa análise permite adquirir uma compreensão abrangente dos documentos oficiais da escola, como o projeto educativo, que foi o foco de nossa análise, com o propósito de identificar os elementos que contribuem para a qualidade da educação oferecida pela escola.

Para melhor compreensão do conteúdo do projeto educativo, a seguir, apresentamos a matriz que contém as dimensões de análise do projeto educativo:

Quadro 3 - Matriz para análise do projeto educativo da escola

| Projeto Educativo da Escola | | |
|---|---|--|
| Questão | Objetivo | Dimensões |
| Em que medida as atuais políticas educativas e curriculares promovem a qualidade do ensino e da aprendizagem em Angola? | Compreender até que ponto as atuais políticas educativas e curriculares contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola. | Envolvimento dos Professores Monitorização das ações planejadas e fontes de financiamento Infraestruturas e equipamentos |

Fonte: a autora (2023)

2.5. Análise de conteúdo

Bardin (2011) refere que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas destinadas a analisar as comunicações de forma a desenvolver procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo busca identificar indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que possam permitir a inferência de conhecimentos relacionados às circunstâncias de produção e recepção dessas mensagens. Na prática, a análise de conteúdo possibilita a descrição minuciosa do conteúdo das comunicações, com o objetivo de realizar inferências a respeito das mensagens cujas características foram previamente coletadas e organizadas (Vala, 1986). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é orientada por três fases ou três momentos essenciais: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e sua interpretação” (p. 121). Essas fases orientaram nossa análise de conteúdo. Para uma compreensão mais aprofundada, a seguir, descrevemos em detalhes cada uma dessas fases:

Fase 1 - Pré-análise

Nesta fase do procedimento de análise de conteúdo, concentramo-nos na organização inicial dos materiais, buscamos estabelecer um primeiro contato com as respostas das entrevistas. Isso envolveu uma leitura inicial, conhecida como "leitura flutuante". Essa abordagem permitiu-nos familiarizarmo-nos com o sentido do discurso e com o corpus documental em questão. Com base nesse princípio, o corpus documental foi formado pela inclusão do guião da entrevista semiestruturada constituída por questões abertas. Esses materiais foram submetidos aos procedimentos de análise conforme descritos por Bardin (2011). Seguimos as diretrizes e regras estabelecidas na literatura, em particular, as de exaustividade,

representatividade, homogeneidade, pertinência e adequação, conforme sugerido por Amado (2013) e Bardin (2011).

Fase 2 - Exploração do Material

Na sequência, procedeu-se a uma leitura minuciosa e ativa, que se estendeu de forma mais aprofundada e decisiva. Isso permitiu uma análise detalhada dos temas relevantes, dos conceitos mais frequentemente abordados e das percepções dos vários participantes envolvidos no processo de recolha de dados, com o objetivo de prepará-los para o processo de codificação (Amado, 2013). Cada dado ou resposta fornecida pelos participantes foi codificado usando identificadores como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para os dados obtidos com os professores. O processo de codificação envolve a transformação sistemática e agregação de dados brutos em unidades que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo (Bardin, 2011).

Existem três tipos de procedimentos subjacentes à análise de dados: procedimentos fechados, nos quais o sistema de categorias de análise é derivado do referencial teórico e da revisão bibliográfica; procedimentos abertos, nos quais as categorias são desenvolvidas com base na metodologia de análise; e, por fim, procedimentos mistos, nos quais o pesquisador combina elementos de procedimentos fechados e abertos (Ghiglione & Matalon, 1985; Vala, 1986). Neste estudo, foram utilizados procedimentos mistos. As categorias principais foram derivadas da fundamentação teórica e das dimensões do guião das entrevistas e as subcategorias resultaram dos dados das entrevistas.

A codificação envolve a divisão do texto em unidades de registos, retiradas das respostas fornecidas pelas várias perguntas, de forma a agrupá-las em categorias e indicadores de conteúdo semelhante (Ghiglione & Matalon, 1985). A técnica de análise de conteúdo requer a definição de três tipos de unidades, que foram operacionalizadas no âmbito do nosso estudo: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração (Amado, 2013).

No contexto desta pesquisa, a unidade de contexto consistiu nos textos completos de cada resposta dos participantes. A unidade de registo adotada correspondeu aos trechos de texto extraídos das informações presentes nas respostas dos participantes. A unidade de enumeração é a frequência com que determinadas unidades de registo foram registadas à medida que eram extraídas. A análise de conteúdo realizada neste estudo seguiu um processo de análise vertical, centrando-se nas diferentes respostas à questão aberta de forma separada, visando o discurso de cada participante.

De acordo com Bardin (2011), um sistema de categorias eficaz deve possuir objetividade e confiabilidade, ou seja, o mesmo material deve ser codificado da mesma maneira quando analisado com

base no mesmo sistema de categorias, mesmo que seja submetido a diferentes análises. Com o objetivo de atender a esse critério, durante todo o processo de análise de conteúdo, procurou-se respeitar as qualidades que um sistema de categorias sólido deve possuir, garantindo assim a validade interna do sistema de categorias e da análise realizada. Estas qualidades incluem:

Exaustividade: o sistema de categorias abrangeu todos os itens relevantes para o estudo.

Exclusividade: cada unidade de registo foi alocada a apenas uma categoria, embora durante as inferências, o pesquisador tenha integrado algumas unidades devido à semelhança das informações fornecidas pelos respondentes, ainda que formuladas de maneira diferente.

Homogeneidade: o sistema de categorias referiu-se a um único tipo de análise.

Pertinência: o sistema de categorias foi adaptado ao corpus em análise, as questões e objetivos de investigação.

Objetividade: não houve subjetividade ou ambiguidade na formulação das categorias, pois estas foram derivadas da fundamentação teórica e do guião das entrevistas e as subcategorias dos dados das entrevistas realizadas.

Produtividade: o sistema de categorias elaborado permitiu avançar para um nível de teorização.

Assim, após um extenso processo de análise de conteúdo, conforme descrito nos parágrafos anteriores, foi elaborado um sistema final de categorização:

Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

| Categorias | Subcategorias | Total de unidades de enumeração |
|----------------------|--|--|
| | Percepção sobre o currículo | 10 |
| Gestão curricular | Participação e envolvimento na tomada de decisões curriculares | 09 |
| | Dificuldades e apoio na gestão do currículo | 34 |
| | Implementação do currículo e sua adaptação | 27 |
| Prática curricular | Estratégias pedagógicas | 09 |
| | Práticas colaborativas | 05 |
| | | |
| Políticas educativas | Impacto das políticas educativas e curriculares | 15 |
| | Sugestões de melhoria das políticas educativas | 06 |

Fonte: a autora (2023)

É fundamental destacar que, ao concluir o processo de categorização, torna-se imprescindível realizar uma validação das categorias identificadas, envolvendo um especialista como juiz. No âmbito deste estudo, este procedimento não foi seguido, tendo sido adotadas apenas as categorias previamente definidas com base na teoria e no empirismo (Constas, 1992).

Fase 3 - Tratamento dos resultados e a sua interpretação

A fase atual representa a transição do "paradigma da autoridade do texto" para o "paradigma da autoridade do leitor" (Rodrigues, 2002, citado por Amado, 2013, p. 341). Este momento é de suma importância para o pesquisador (Amado, 2013), sendo considerado o ponto crucial do processo.

Com o intuito de tornar a descrição e a organização dos dados mais acessíveis e compreensíveis, optamos por adotar uma estrutura semelhante à utilizada na matriz de análise de conteúdo. Isso implica que a apresentação dos resultados será uma combinação de análise mais teórica, baseada em texto descritivo-interpretativo. No capítulo sobre apresentação e interpretação dos resultados abordaremos detalhadamente essa parte da análise de conteúdo, permitindo uma compreensão mais clara dos resultados obtidos.

2.6. Questões éticas

A ética na investigação educativa é de extrema importância para garantir a integridade de todos os procedimentos realizados e prevenir quaisquer incidentes durante a investigação. Código de conduta ética da Universidade do Minho (2020) também é um documento orientador, indicando que o processo de investigação deve implicar no:

respeito pela dignidade da pessoa humana, pelo bem-estar animal, pelo progresso e valorização do conhecimento, pela integridade científica, pela qualidade e originalidade da investigação e pela liberdade de investigação. Implica, assim, o compromisso de uma prática de investigação subordinada aos valores e princípios universais éticos, bem como aos que derivam do compromisso com a construção da ciência como "património coletivo (p.16).

Para assegurar o respeito, a confidencialidade, a preservação da identidade e a imparcialidade nesta pesquisa, os participantes assinaram um termo de confidencialidade. Este termo estabelece que os participantes têm o direito de solicitar a exclusão de seus dados a qualquer momento durante o estudo. Além disso, fornecemos informações claras e abrangentes sobre os objetivos, intenções e procedimentos da pesquisa a todos os participantes, juntamente com as garantias de confidencialidade.

Ao apresentar os resultados, utilizaremos códigos para manter o anonimato e a confidencialidade das respostas, conforme acordado no termo de consentimento para participação na pesquisa.

CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como foco a apresentação e interpretação dos resultados do trabalho empírico, de forma essencial, emergem da análise do Projeto Educativo, bem como das entrevistas conduzidas com os professores da escola sob estudo. Para enfatizar os resultados, utilizamos as categorias e subcategorias que emergiram dos tópicos discutidos. Desta forma, o tratamento e a interpretação desses dados nos levam à obtenção de resultados confiáveis e à identificação de tendências capazes de responder à questão de investigação.

3.1. Resultados obtidos com a análise do Projeto Educativo da escola

A análise do Projeto Educativo da Escola permitiu avaliar como a escola promove a qualidade do ensino e aprendizagem em conformidade do Decreto-Lei nº 276/19. Esta análise abrangeu temas como o envolvimento dos professores, monitorização das ações planejadas e fontes de financiamento, infraestruturas e equipamentos.

As conclusões desta análise oferecem informações valiosas sobre desafios e oportunidades para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na referida escola, com potenciais implicações para o sistema educativo angolano. É importante notar que, embora o Projeto Educativo mencione sua conformidade com decretos executivos, não fornece detalhes claros sobre como as políticas se traduzem em ações práticas na escola. Isso levanta questões sobre a relação entre as políticas educativas e a eficácia do ensino e aprendizagem na escola.

3.1.1. Envolvimento dos Professores

O Projeto Educativo da escola destaca a importância do envolvimento e comprometimento dos professores nas práticas pedagógicas, indicando um certo nível de participação da equipe docente no processo de tomada de decisões educativa. No entanto, o documento carece de informações detalhadas sobre um programa de formação contínua para os professores e não explicita de maneira clara como pretende implementar atividades relacionadas a essa questão. Entretanto as diretrizes do Decreto-Lei nº 276/19 no seu artigo nº29 mencionam que o Projeto Educativo da escola deve incluir um "plano de formação contínua dos professores.

Considerando que os professores desempenham um papel central como impulsionadores e dinamizadores do processo educativo, seria de se esperar que o Projeto Educativo fornecesse informações clara sobre a capacitação e o desenvolvimento profissional dos seus professores. A falta

desta abordagem no Projeto Educativo pode significar uma fragilidade para escola por deixar de oferecer o apoio nesta vertente que serviria para promover o desenvolvimento de seu corpo docente.

3.1.2. Monitorização das ações planejadas e fontes de financiamento

A diretriz do Decreto-Lei no seu artigo nº29 indica que o Projeto Educativo da escola deve ser monitorável para que todas as ações planificadas sejam acompanhadas, ajustadas e revistas, sempre que necessário e encontrar soluções para mitigação dos pontos de estrangulamento. Em contrapartida o referido Projeto Educativo da Escola não menciona explicitamente a necessidade de monitorização das ações planejadas, o que é uma discrepância em relação ao que se orienta.

Sobre a especificação das fontes de financiamento o Decreto-Lei menciona que o Projeto Educativo deve ser orçamentado em todas as ações e quantificado, especificando as fontes de financiamento (artigo nº29). O Projeto Educativo da Escola carece de uma especificação precisa das fontes de financiamento para as ações planejadas, o que pode acarretar em insuficiência de recursos para o desenvolvimento de programas e projetos voltados para aprimorar o ensino. É fundamental destacar e esclarecer esses aspectos a fim de assegurar que todas as ações planejadas sejam devidamente monitoradas e financiadas de maneira adequada e transparente. Isso é crucial para avaliar quais ações efetivamente contribuem positivamente para a qualidade da educação.

3.1.3. Infraestruturas e equipamentos

O Projeto Educativo da Escola reconhece a escassez de recursos e os desafios de infraestrutura, que representam obstáculos para as práticas pedagógicas dos professores. No entanto, não apresenta estratégias bem definidas para abordar essas questões, o que pode ter um impacto negativo no ensino. Além disso, faltam metas específicas, indicadores mensuráveis e orientações claras para a melhoria da qualidade educativa. Embora a escola manifeste a intenção de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, seu Projeto Educativo carece de objetivos específicos, estratégias concretas e diretrizes claras para alcançar esse objetivo.

Para melhorar efetivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem, a escola deve desenvolver um projeto educativo abrangente em conformidade com as políticas educativas de Angola. Este projeto deve definir estratégias pedagógicas, envolver os professores, destacar a relevância do currículo na atenção às necessidades dos alunos e promover habilidades essenciais. Além disso, é crucial estabelecer medidas concretas para superar os desafios na prática docente. Essas ações serão fundamentais para alcançar os objetivos de qualidade educativa estabelecidos no Projeto Educativo.

3.2. Resultados obtidos com a entrevista aplicada aos Professores

Conforme caracterizado no capítulo das metodologias, entrevistamos um total de seis professores, e todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio, após obtermos o consentimento voluntário e informado de cada participante. A fim de garantir a preservação da confidencialidade e proteger suas identidades, cada professor foi designado com códigos aleatórios, identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Cada um dos participantes possui a experiência profissional necessária e relevante para fornecer informações valiosas para esta pesquisa, contribuindo assim de forma significativa para a sua realização e o alcance dos objetivos propostos.

3.2.1. Gestão Curricular

Nesta categoria, exploramos diferentes subcategorias. A primeira delas é a "Perceção dos professores sobre o currículo", cujo objetivo é compreender como o currículo atual está alinhado com as características e interesses locais. Em seguida, abordamos a segunda subcategoria, que trata da "Participação e envolvimento na tomada de decisões curriculares", onde buscamos avaliar em que medida os professores estão envolvidos como agentes ativos no processo de desenvolvimento do currículo. Por fim, a subcategoria "Dificuldades e apoio na gestão do currículo" se concentra em identificar os problemas e desafios enfrentados pelos professores na gestão do currículo, tendo em consideração as diretrizes estabelecidas para proporcionar um ensino de qualidade e alcançar uma aprendizagem eficaz.

Tabela 4 - Subcategoria - Perceção dos professores sobre o currículo

| Unidades de registo | Participantes |
|---|---------------|
| <i>Os currículos nacionais não são adequados não consideram a rica diversidade cultural de Angola; não espelha a realidade vivenciada pelo aluno. Os alunos acabam sendo obrigados a assimilar conteúdos que são descontextualizados e monótonos.</i> | P1, P2, P5 |
| <i>...também não reflete adequadamente o atual contexto político e histórico; Por exemplo, abordamos extensivamente conteúdos relacionados a geografia europeia e asiática, enquanto a situação geográfica do município que é nossa realidade local, não recebe a devida atenção.</i> | P2, P3, P6 |
| <i>Precisamos de um currículo mais inclusivo e adequado a todas as regiões para tornar a educação mais acessível e eficaz em todos os lugares. Existem temas no currículo atual que, dada a realidade específica dos alunos, talvez não devessem ser incluídos.</i> | P1, P4, P2 |

Fonte: a autora (2023)

A análise das perceções dos professores sobre o atual currículo escolar é fundamental para revelar os desafios substanciais que o sistema de ensino angolano enfrenta. Um ponto unânime levantado por esses profissionais é a falta de adequação do currículo à rica diversidade cultural de Angola.

Esta inadequação se traduz em conteúdos descontextualizados que prejudicam consideravelmente o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. O que é ainda mais alarmante é a negligência percebida em relação ao contexto político e histórico atual do país. O currículo coloca uma ênfase excessiva em tópicos externos, em detrimento das realidades locais, o que resulta em uma desconexão entre o que é ensinado e a experiência de vida dos alunos. No contexto educativo, o currículo prescrito é imposto pelas autoridades educativas, impondo estritamente diretrizes, objetivos, conteúdos e padrões que os alunos devem atingir, quando este currículo é posto em prática, os professores se deparam com desafios e situações imprevistas. No entanto, devido a pouca liberdade que eles afirmam ter para fazer ajustes de acordo com as necessidades individuais dos alunos, pode tornar a execução mecanicista e ineficaz, com um foco limitado em aspectos cognitivos e nenhuma consideração pelas necessidades emocionais e sociais dos alunos (Sacristán, 2000). Essa abordagem limita significativamente a flexibilidade e a criatividade dos professores, transformando-os em executores passivos de um conjunto de regras rígidas que não levam em consideração a complexa realidade das salas de aula (Flores, 2000). Como resultado, o sistema educativo angolano enfrenta desafios significativos na construção de uma educação mais inclusiva e alinhada com as necessidades dos alunos.

Para tornar o currículo verdadeiramente inclusivo, é fundamental valorizar todas as culturas e reconhecer sua importância no desenvolvimento de Angola. Embora os manuais escolares possam abranger muitas realidades internacionais, é viável destacar aspectos de cada cultura, promover a unidade e respeitar a diversidade cultural entre os cidadãos (Agostinho, 2018).

Os professores destacam a urgente necessidade de um currículo que realmente incorpore a diversidade regional de Angola. Argumentam que a presença de certos tópicos podem ser inadequadas, considerando os contextos individuais dos alunos. Esse apelo destaca indiscutivelmente a necessidade de reformas curriculares que melhorem a acessibilidade, relevância e eficácia da educação nacional. Um currículo bem-sucedido deve ser contextualizado, visando a aprendizagem significativa. O contexto do aluno não apenas molda a aprendizagem, mas também determina a relevância do conhecimento adquirido (Smith, 2005). Portanto, é essencial que Angola busque um currículo reconfigurado e recontextualizado, alinhado às nuances de sua realidade local (Leite, 2019). As reflexões dos professores são um grito de alerta para uma transformação curricular em Angola que responda de forma eficaz à diversidade e à realidade do país.

Tabela 5 - Subcategoria: Participação e envolvimento na tomada de decisões curriculares

| Unidades de registo | Participantes |
|---|----------------------|
| <i>Para ser franco, não temos participação direta nas decisões curriculares. Simplesmente recebemos as orientações definidas pelo programa para preparar e conduzir nossas aulas.</i> | P2, P3, P5 |
| <i>Não temos a oportunidade de contribuir ativamente para a elaboração do currículo e nem mesmo de obtê-lo facilmente, a menos que o façamos por conta própria. Nossa capacidade de alterar ou influenciar é bastante limitada.</i> | P1, P6 |
| <i>Os professores, que estão na linha de frente com os alunos e entendem suas necessidades específicas, parecem não ter voz na definição desse currículo. O currículo é determinado sem a contribuição direta dos professores</i> | P5, P2 |

Fonte: a autora (2023)

A participação dos professores nas decisões relacionadas ao currículo escolar é crucial porque influencia diretamente na qualidade do ensino. De acordo com Pacheco (2001), o professor desempenha um papel central nesse processo e é fundamental que sua participação seja organizada e contextualizada visando alinhar o currículo oficial com as necessidades específicas da escola e dos alunos. Esta abordagem destaca a importância da autonomia dos professores na busca constante pela melhoria do ensino, no entanto, apesar da significativa influência que os professores têm no desenvolvimento curricular, muitas vezes sua participação é subestimada e desvalorizada os professores percebem que têm pouca ou nenhuma oportunidade de contribuir ativamente na elaboração, revisão e adaptação do currículo. Assim como aponta Arroyo (2011) esse cenário é uma perda para o sistema educativo, uma vez que a expertise e a compreensão que os professores têm das necessidades individuais dos alunos são cruciais para moldar um currículo mais adaptativo e significativo.

É fundamental transcender a visão restrita que limita os professores ao papel de meros executores do currículo, como destacado por Flores (2000). Os professores desempenham um papel essencial na transformação da educação para melhorar o ensino e conseqüentemente promover a qualidade da aprendizagem. Os professores necessitam assumir um papel mais autônomo, quando tomam decisões baseadas na compreensão das necessidades individuais dos alunos, isso não apenas amplia a eficácia do ensino, mas também fomenta a inovação pedagógica, e torna a educação mais adaptativa e significativa.

Outro aspecto crítico a ser abordado é a necessidade de superar o paradigma de um currículo baseado unicamente em conteúdos tidos como verdades universais e descontextualizados (Morgado & Silva, 2018). É necessária uma mudança fundamental na concepção do currículo, que deve ser encarado como uma construção coletiva de conhecimento, orientada pelas necessidades sociais contemporâneas (Morgado, 2014). Isso enfatiza a importância de adotar um currículo flexível e uma gestão curricular que promova uma aprendizagem significativa (Viana, 2019).

A ausência de envolvimento direto dos professores nas decisões curriculares tem um impacto negativo, transformando-os em meros executores de diretrizes predefinidas apesar de serem os principais agentes de interação com os alunos, eles frequentemente se veem sem voz e influência sobre o currículo. Isso resulta no desperdício da rica experiência e compreensão que os professores têm de seus alunos e do contexto da sala de aula, essas restrições prejudicam a eficácia do currículo e sua capacidade de se adaptar às necessidades específicas dos alunos, além de comprometer a autonomia dos professores. Assim, é imprescindível encorajar a participação ativa dos professores na formulação e gestão curricular para enriquecer a qualidade do ensino e da aprendizagem. O desenvolvimento do currículo deve ser moldado por decisões tomadas por vários intervenientes em contextos diversos, essa dinâmica é essencial, uma vez que pode trazer melhorias significativas ao sistema educativo e beneficiar não apenas as escolas, mas também as comunidades como um todo (Leite et al., 2011).

Tabela 6 - Subcategoria - Dificuldades e apoio na gestão do currículo

| Unidades de registo | Participantes |
|--|----------------------|
| <i>O elevado número de alunos em cada turma torna complicado identificar as reais dificuldades e o potencial individual de cada aluno. Dada a situação é difícil realizar avaliações no início ou final de cada aula</i> | P1, P3, P4, P5, P6 |
| <i>Há uma falta de orientação por parte da direção da escola sobre como os professores devem adaptar os conteúdos para que se adequem à realidade da nossa instituição; Currículo descontextualizado, a falta de laboratório, exclusão na decisão sobre as políticas educativas, nos dificulta a implementação eficaz do currículo e a entrega de uma educação de qualidade.</i> | P1, P6 |
| <i>Não tenho um método preciso de avaliação, e considerando o grande número de alunos, a avaliação contínua nem sempre é viável. Levaria muito tempo para avaliar todas as turmas com mais de 50 alunos em cada uma delas; as provas escritas, por outro lado, não conseguem medir adequadamente a capacidade dos alunos, uma vez que frequentemente ocorre uma cópia coletiva de respostas.</i> | P1, P6 |
| <i>A nossa direção demonstra a intenção de melhorar o ensino e as condições da nossa escola ao criar algumas estratégias, realizamos debates, porém, o maior obstáculo está na implementação do que foi discutido.</i> | P6, P4, P5 |
| <i>A falta de acesso dos professores aos programas educativos, não dispõem de recursos ou centros atrativos para enriquecer o processo educativo, e às limitações práticas, como tempo de aula e falta de recursos específicos. Isso torna o ambiente de trabalho desafiador e afeta a qualidade do ensino.</i> | P1, P2, P4, P5 |

Fonte: a autora (2023)

Os desafios que os professores enfrentam na gestão do currículo escolar na referida instituição estão interligados em diferentes aspectos. Um dos obstáculos mais destacados é o elevado número de alunos por turma, o que tem um impacto direto na eficácia dos métodos de avaliação. Avaliar de forma eficaz um grande número de alunos muitas vezes em condições desafiadoras é uma tarefa árdua, o que destaca a urgente necessidade de desenvolver métodos de avaliação adequados às condições específicas das escolas.

Outro ponto crucial enfatizado pelos professores é a importância de recursos e apoio adequados, como materiais didáticos atualizados e suporte pedagógico consistente, a fim de garantir o sucesso das práticas educativas. Isso também engloba elementos como seminários, discussões em grupo, apoio financeiro, atenção à saúde física e mental dos professores, apoio social, qualificações adequadas do corpo docente e respaldo administrativo (Hattie, 2009). Argumenta-se, de acordo com Akareem e Hossain (2016), que tais elementos são de vital importância para promover uma aprendizagem significativa, adaptada às necessidades individuais em um ambiente educativo diversificado.

Além disso, o currículo apresentado aos professores deveria incluir uma ampla gama de materiais didáticos para garantir um ensino de alta qualidade. No entanto, frequentemente, os recursos disponíveis são escassos e, quando estão disponíveis, como é o caso dos horários rígidos e do calendário letivo restritivo, tendem a sufocar a criatividade dos professores (Sacristán, 2000). Essa falta de recursos limita e prejudica a qualidade do ensino.

Na escola em questão, observa-se também a falta de orientações claras quanto à adaptação do currículo à realidade específica da escola, o que pode representar um obstáculo à implementação de estratégias educacionais eficazes. A escassez de recursos, abrangendo desde programas disciplinares até infraestruturas adequadas, também é uma preocupação significativa. É crucial reconhecer que a falta de recursos não apenas limita a qualidade da prática educativa, mas também prejudica a reflexão profunda sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Isso pode fazer com que os professores se sintam menos preparados, tornando-os menos aptos a enfrentar os desafios de desenvolver, reestruturar e reinventar o currículo (Viana, 2019).

No entanto, mesmo diante dos reconhecidos esforços da direção escolar para melhorar o ensino e as condições da escola, a percepção é de que as medidas implementadas ainda não são suficientes. Portanto, torna-se decisivo promover um diálogo aberto e construtivo entre todas as partes interessadas no sistema educativo (Julião, 2020). As recomendações apresentadas por Domingos (2017) assumem relevância neste cenário, destacando a importância de uma análise minuciosa das políticas educativas

atualmente em vigor e da necessidade de ajustá-las de acordo com os princípios internacionais, como os recomendados pela UNESCO. Esses princípios da UNESCO têm como objetivo orientar políticas e práticas educativas em âmbito global que promovem uma educação de alta qualidade, equitativa e inclusiva para todos, com o propósito de aperfeiçoar a qualidade, o acesso e a inclusão na educação em Angola.

3.2.2. Prática Curricular

Nesta categoria, exploramos diversas subcategorias. A primeira subcategoria corresponde a "Implementação do currículo e sua adaptação", o nosso foco foi compreender como os professores adaptam o currículo ao contexto, visando atender às necessidades dos alunos e, assim, contribuir para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos. Em seguida, na segunda subcategoria denominada "Estratégias pedagógicas", investigamos em maior profundidade as estratégias selecionadas e aplicadas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos nas suas práticas educativas. Por fim, a subcategoria "Práticas Colaborativas" foi explorada com o propósito de avaliar o desenvolvimento da colaboração entre os professores e seu impacto na qualidade do ensino, bem como os benefícios que essa colaboração proporciona para a aprendizagem dos alunos.

Tabela 7 - Subcategoria - Implementação do currículo e sua adaptação

| Unidades de registo | Participantes |
|--|---------------|
| <i>Minhas práticas curriculares quotidianas na sala de aula envolvem seguir o currículo oficial estabelecido pelo Ministério da Educação, adaptando-o da melhor forma possível às necessidades dos meus alunos</i> | P1, P2, P4 |
| <i>Não tenho incluído conteúdos fora do programa nacional, principalmente devido às diretrizes do Ministério da Educação.</i> | P3, P5 |
| <i>A minha prática pedagógica está alinhada com as diretrizes do currículo nacional estabelecido pelo Ministério da Educação. Os conteúdos que ensinamos são baseados estritamente no livro didático, e nossa escola ainda não desenvolveu uma forma para adaptar os conteúdos ou elaborar planos de aula.</i> | P5, P6, P3 |

Fonte: a autora (2023)

Sobre a implementação do currículo e sua adaptação ao contexto educativo local, é fundamental compreender que a eficácia da educação está estreitamente vinculada à maneira como o currículo é executado e adaptado para atender às necessidades dos alunos. Conforme destacado por Leite et al. (2011), a flexibilidade na implementação do currículo desempenha um papel fundamental na

contextualização dos conteúdos, tornando-os relevantes para o perfil dos alunos. A relevância dessa flexibilidade na gestão curricular é enfatizada por Viana (2019) como uma maneira de garantir aprendizagens significativas.

Alguns professores afirmaram que têm colocado em prática essa abordagem, adaptando os conteúdos curriculares às necessidades específicas dos alunos, alinhando-se às diretrizes do currículo nacional, o que proporciona uma aprendizagem mais inclusiva e equitativa. Esse compromisso demonstra a compreensão de que os professores não são meros transmissores do que está prescrito, mas também são capazes de fazer adaptações com base nas necessidades específicas de sua sala de aula e de seus alunos, desde que estejam dentro dos limites estabelecidos (Brocardo, 2001).

É fundamental estabelecer uma relação significativa com os alunos e reconhecer o papel crucial do contexto em que estão inseridos, isso influencia profundamente seu processo educativo (Gillespie, 2002). Além disso, é essencial contextualizar o currículo para tornar a aprendizagem mais significativa. O contexto dos alunos não apenas afeta sua aprendizagem, mas também fornece uma oportunidade para alinhar o conhecimento escolar com os contextos locais, tornando a educação mais relevante e aplicável à sua realidade (Smith, 2005).

No entanto, se constatou também que muitos professores ainda enfrentam o desafio de permanecer presos ao papel de meros executores do currículo. Essa visão limitada frequentemente resulta da adesão estrita às diretrizes oficiais e da dependência excessiva do livro didático, restringe a capacidade de ensino adaptado. A adaptação do currículo não é uma mera opção, mas uma necessidade, pois permite que os alunos integrem e apliquem o que aprenderam de maneira significativa, a ênfase deve estar na promoção da compreensão profunda e da aprendizagem ativa (Sacristán, 2000). Portanto, é essencial que os professores abandonem o papel de meros executores do currículo e se envolvam na contínua renovação e aperfeiçoamento científico e pedagógico, assumindo o papel de profissionais autônomos comprometidos com o sucesso de seus alunos (Morgado, 2014).

A evidência de que muitos professores se limitam a assumir o papel de transmissores, seguindo rigidamente programas e manuais escolares sem fazer adaptações significativas (Brocardo, 2001), revela a necessidade urgente de uma transformação na prática educativa, essa abordagem restrita que tem prevalecido não atende às demandas de uma educação moderna e inclusiva, para alcançar esse objetivo, os professores devem desempenhar um papel proativo e inovador, com autonomia para criar e adaptar o currículo a fim de otimizar a aprendizagem com base em sua experiência, intuição e compreensão das necessidades de seus alunos. No entanto, para que essa adaptação seja eficaz, os

professores precisam estar dispostos a reinventar suas práticas pedagógicas, com foco no desenvolvimento de competências e respostas educativas individualizadas (Morgado & Silva, 2018; Roldão & Almeida, 2018).

Tabela 8 - Subcategoria - Estratégias pedagógicas

| Unidades de registo | Participantes |
|--|----------------------|
| <i>Como professor, já tentei iniciar algumas estratégias pedagógicas, mas as condições precárias impedem que avancemos.</i> | P1, P5 |
| <i>Aplico trabalhos individuais, sejam teóricos ou práticos. Estes exercícios permitem que os alunos avancem ao seu próprio ritmo e fortalecem a sua compreensão da matéria.</i> | P4 |
| <i>Encorajo a participação ativa dos alunos, fazendo perguntas e promovo discussões em grupo.</i> | P2 |
| <i>Ao ensinar conceitos como soluções e misturas homogêneas, podemos criar alguma dinâmica, como trazer um copo com água, areia e óleo para ilustrar, mas algumas situações não permitem essa abordagem criativa. Estamos enfrentando desafios nesse aspeto.</i> | P6 |

Fonte: a autora (2023)

A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada às abordagens didático-pedagógicas que facilitam a assimilação eficaz do conteúdo (Zoratto & Hornes, 2014). Os professores devem possuir a habilidade de empregar diversas estratégias de aprendizagem para auxiliar os alunos na construção de significado a partir de textos, desenvolvimento de compreensão numérica e aquisição de princípios fundamentais (Hattie, 2009).

Em relação às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para otimizar a aprendizagem e engajar os alunos, observamos que alguns consistentemente aplicam estratégias em suas aulas para melhor percepção da matéria, como é o caso de discussões em grupo e o uso estratégico de perguntas para estimular a participação ativa dos alunos. Essas estratégias promovem o envolvimento dinâmico dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, atividades práticas relacionadas à mistura de soluções são empregues para proporcionar uma experiência de aprendizagem imersiva. No entanto, é importante destacar que a implementação dessas atividades práticas pode enfrentar desafios em determinados contextos como é o caso da escola em estudo.

Por outro lado, alguns professores admitiram ter desistido de implementar estratégias pedagógicas após repetidas tentativas, devido as condições precárias de trabalho que funcionam como obstáculos. Isso ressalta a necessidade de condições de trabalho adequadas, pois desempenham um

papel crucial na capacitação dos professores para implementar eficazmente suas estratégias pedagógicas, contribuindo assim para a qualidade da educação. Nesse contexto, a autonomia dos professores emerge como um impulsionador da inovação, permitindo a implementação de estratégias que provocam mudanças substanciais no processo educativo, adaptando-o às dinâmicas locais e regionais, levando em consideração o contexto específico (Flores & Flores, 1998). Desta forma, a aplicação prática do currículo e a seleção criteriosa de estratégias pedagógicas desempenham um papel fundamental na qualidade do ensino e no sucesso da aprendizagem (Morgado, 2011).

Por fim, é importante reconhecer que a real implementação do currículo vai além de seguir um roteiro preestabelecido, pois envolve a integração de múltiplos recursos educativos e a personalização do ensino para atender às especificidades de cada aluno. O professor deve possuir a autonomia para decidir sobre o que, como e quando ensinar, e de criar as estratégias de ensino que se adequem às necessidades dos alunos (Morgado & Silva, 2018). O que vai depender particularmente da atitude dos professores em mudar as suas práticas de modo a melhorar a eficácia das respostas educativas e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos (Morgado & Silva, 2018; Roldão & Almeida, 2018). Apesar dos obstáculos e desafios enfrentados pelos professores em suas práticas na sala de aula, é notável a iniciativa e comprometimento de alguns professores com o ensino, demonstrando perseverança na busca por melhorias, o que ressalta a sua dedicação à educação. Esses esforços são fundamentais para criar um ambiente de ensino mais eficaz e para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, fornecendo a base necessária para garantir a excelência no processo de aprendizagem e capacitar os alunos com conhecimentos e habilidades relevantes (Young, 2014).

Tabela 9 - Subcategoria - Práticas colaborativas

| Unidades de registo | Participantes |
|---|---------------|
| <i>Busco colaborações com colegas, discutindo práticas e métodos que possam enriquecer o processo de ensino.</i> | P2, P4 |
| <i>Na nossa escola, em relação à colaboração, é algo que pouco se vê, a falta de oportunidades para colaborar com outros professores tem impedido o crescimento pedagógico e a inovação curricular.</i> | P3, P1, P5 |
| <i>Existe colaboração entre professores com mais afinidades</i> | P6 |

Fonte: a autora (2023)

A colaboração entre professores constitui um pilar essencial no desenvolvimento curricular, pois solidifica o compromisso e a responsabilidade na resolução dos desafios educativos, garantindo um envolvimento ativo na construção do currículo (Morgado & Silva, 2018; Flores, 2000). Esta não apenas realça a importância da disposição e capacidade dos professores para a aprendizagem, mas também para a consciente reformulação das suas práticas curriculares (Pacheco & Morgado, 2002).

Os professores evidenciam a relevância das práticas colaborativas no seu crescimento profissional. Alguns manifestam o desejo de colaborar com os seus colegas, e reconhecem que isso enriquece substancialmente o processo de ensino, o que demonstra um compromisso inabalável para com a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional. Porém, é preocupante que na referida escola, a colaboração ou a oportunidade para trabalhar em conjunto seja uma prática rara, o que resulta na escassez de práticas inovadoras e o progresso pedagógico.

No entanto, a transição em direção à promoção da colaboração não é uma tarefa simples, requer uma revisão fundamental da cultura escolar, que frequentemente resiste de forma obstinada a se adaptar às mudanças em seu entorno. Uma cultura escolar profundamente enraizada no passado pode perpetuar padrões de comportamento, mentalidades e relações que se tornam característicos de uma instituição autorreprodutiva (Pérez Gómez, 1998). Nesse sentido, é imprescindível que os professores abandonem a cultura individualista que tem caracterizado as suas rotinas profissionais, eles devem adotar uma abordagem colaborativa e realizar reflexões conjuntas sobre o quê, como e por que ensinam (Morgado, 2014).

Apesar dos desafios na promoção da colaboração, observa-se que as práticas colaborativas existentes geralmente ocorrem entre professores com afinidades mútuas, sugerindo que, face aos problemas enfrentados pela escola, alguns professores estão dispostos a unir esforços para melhorar as suas práticas pedagógicas. Estes aspetos realçam a importância crucial da escola criar um ambiente que promova ativamente a colaboração entre os professores, reconhecendo-a como um meio indispensável para o crescimento pedagógico e a inovação curricular. Isso é válido independentemente das afinidades pessoais e tem um impacto significativo na qualidade do ensino, além de proporcionar benefícios valiosos para a aprendizagem dos alunos.

3.2.3. Políticas educativas

Nesta seção, exploramos duas subcategorias principais. A primeira delas, denominada " Impacto das políticas educativas e curriculares", o objetivo foi de compreender como as políticas educativas e curriculares implementadas influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem em Angola. A segunda

subcategoria, intitulada "Sugestões de melhoria das políticas educativas ", nosso objetivo foi analisar as propostas e recomendações dos professores a partir de suas perspectivas e experiências. Isso foi feito com o intuito de tornar as políticas educativas mais eficazes na promoção da qualidade e eficácia da educação.

Tabela 10 - Subcategoria - Impacto das políticas educativas e curriculares

| Unidades de registo | Participantes |
|---|----------------|
| <i>Temos as reuniões trimestrais em grupo, conhecidas como Zonas de Influências Pedagógicas, que ocorrem em nível provincial e envolvem todas as escolas. Embora essa iniciativa seja obrigatória e destinada a capacitar os professores, minha percepção é que, essas reuniões, se tornam repetitivas e não despertam um interesse por parte dos professores.</i> | P1, P2, P5, P6 |
| <i>Na nossa política educativa nacional, tem-se dado destaque às ZIP (Zonas de Influência Pedagógica). Participar dos encontros pedagógicos tem sido muito enriquecedor para mim. Nestes encontros, troco experiências com outros professores, aprendo soluções para problemas comuns e aprimoro minha metodologia de ensino.</i> | P4 |
| <i>A reforma educativa em Angola não é totalmente negativa, mas a principal preocupação está na maneira como foi implementada. Falta preparação e formação adequada para os professores lidarem com as mudanças propostas. A marginalização dos professores diante dessa reforma é evidente, e muitos não foram devidamente capacitados para enfrentar as novas políticas e dinâmicas curriculares.</i> | P5 |

Fonte: a autora (2023)

No cenário angolano, as políticas educativas e curriculares foram implementadas com o propósito de melhorar a qualidade da educação. Nesse contexto, ao avaliarem essas políticas, os professores coincidentemente foram unânimes em direcionar sua atenção, especialmente para as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). Estas reuniões trimestrais, concebidas com caráter obrigatório, tem como objetivo inicial, capacitar os professores. Contudo, há relatos de alguns professores que indicam que tais encontros se tornaram repetitivos e, muitas vezes, desprovidos do interesse genuíno dos professores, o que suscita dúvidas sobre sua real eficácia. Surpreendentemente, ao invés de fortalecerem a identidade profissional dos professores e potencializarem sua competência no ensino, algumas políticas têm gerado impactos negativos notáveis (Lopes, 2007). Ainda assim, há quem reconheça que tais reuniões têm potencial para melhorar as práticas docentes e fomentar uma cultura colaborativa entre os professores. Isso sugere que, mesmo diante de críticas, tais iniciativas podem ter seu valor e trazer benefícios quando conduzidas de maneira adequada.

Relativamente à reforma educativa em curso, uma preocupação central é evidente: não se trata necessariamente da forma como a reforma foi implementada, mas da aparente falta de preparação dos

profissionais encarregados de dirigir as mudanças propostas. Nesse contexto, Afonso (2014) ressalta que uma educação de qualidade só será alcançada quando se contar com um corpo docente bem preparado, detentor de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a prática educativa eficaz.

Além disso, menciona-se a marginalização dos professores diante dessa reforma, evidenciando que muitos não receberam a capacitação adequada para lidar com as novas políticas e dinâmicas curriculares. Isso evidencia a necessidade de avaliar e revisar os programas de formação de professores, para garantir que eles estejam devidamente capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos do processo educativo. Essa observação reforça a importância de assegurar a preparação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, com o objetivo de promover as inovações propostas no sistema educativo. A qualidade do ensino também depende da competência dos professores (Agostinho, 2018). Uma formação de professores de qualidade contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos, conforme afirmado por Flores (2015).

Tabela 11 - Subcategoria- Sugestões de melhoria das políticas educativas

| Unidades de registo | Participantes |
|--|--------------------|
| <i>Portanto, acredito que é necessário que haja um apoio no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores; a falta de recursos e materiais adequados para o ensino. Muitos professores têm de se virar com poucos recursos disponíveis, o que torna o processo de aprendizagem desafiador.</i> | P1, P6, P2, P4, P5 |
| <i>No que diz respeito ao currículo, faz falta contextualizar, a falta de flexibilidade é notável, o que prejudica a possibilidade de adaptar os seus conteúdos de acordo a nossa localidade.</i> | P4, P5 |
| <i>No entanto, uma das áreas que requer melhoria é a implementação consistente dessas políticas e a colaboração entre professores. É importante ressaltar que, devido à falta de reuniões frequentes e colaboração entre os professores na nossa escola, muitas vezes nos vemos planejando de forma independente.</i> | P3, P6, P2 |

Fonte: a autora (2023)

As políticas educacionais em Angola devem passar por uma reforma curricular significativa, afastando-se de uma abordagem centrada em disciplinas. Conforme defendido por Pacheco (2007) e Viana (2019), a estrutura curricular baseada em disciplinas resulta em conhecimento compartimentado e fragmentado, prejudicando o diálogo interdisciplinar. A solução é adotar currículos mais flexíveis que permitam a incorporação de temas relevantes e atuais, concedendo aos professores a autonomia para adaptar os conteúdos às necessidades específicas dos alunos.

Para elevar a qualidade do ensino em Angola, os professores afirmam que é essencial estabelecer condições de trabalho mais propícias. Como sugerido por Lopes (2007) e Quitambo (2014), isso abrange a necessidade de reduzir a sobrecarga de trabalho, o fornecimento de apoio psicológico e

a criação de um ambiente de trabalho respeitoso e saudável. Além disso, investir em infraestrutura, tecnologia e recursos adequados nas escolas é fundamental.

A cultura colaborativa também se destacou como um dos aspectos a serem aprimorados, e essa melhoria pode ser alcançada por meio da realização de reuniões regulares e da promoção da colaboração entre os professores, como destacado por Morgado e Silva (2018), a colaboração facilita a troca de experiências, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a resolução de desafios comuns. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de planos de formação contínua, da criação de grupos de trabalho profissionais e da busca de parcerias com outras escolas.

Outro aspecto a ser considerado é a uniformidade do currículo escolar angolano, que desconsidera a diversidade de contextos sociais no país. Como apontado por Agostinho (2018), é fundamental repensar o currículo, tornando-o mais sensível às realidades locais. Isso pode ser alcançado com a participação ativa das comunidades e dos próprios alunos na definição do que é relevante para a aprendizagem. A contextualização curricular deve ser uma prioridade nas escolas para tornar a educação mais significativa e ajustada às necessidades dos alunos.

A formação de professores deve ser reformulada, como sugerido por Afonso (2014), os professores precisam ser incentivados a adotar uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o currículo e sua evolução, o que envolve a promoção da autonomia e da capacidade de adaptação às mudanças na educação. A formação inicial e contínua dos professores deve incluir abordagens de ensino mais adaptadas e interdisciplinares, para que sejam capacitados a enfrentar os desafios contemporâneos no processo de ensino e aprendizagem.

Promover a autonomia nas escolas em Angola, como destacado por Sousa (2021), é essencial para a eficiência do sistema educativo, esta autonomia permite que as escolas adaptem o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. É crucial que os professores, como sugerido por Gillespie (2002), considerem os contextos de vida dos alunos para promover uma aprendizagem eficaz e significativa. Por outro lado, Pérez Gómez (1998) adverte contra a armadilha da perpetuação de padrões institucionais obsoletos, destacando a necessidade de flexibilidade e sensibilidade às mudanças em curso na sociedade e no mundo. Isso é fundamental para a evolução e adaptação do sistema educativo.

Conforme mencionado por Pacheco (2014), a globalização e a padronização podem reduzir a diversidade e a pluralidade da aprendizagem. É necessário equilibrar a necessidade de competências globais com a promoção da diversidade cultural e pode ser alcançado por meio da introdução de

componentes curriculares que valorizem a cultura local, incentivando os alunos a questionar e problematizar o conhecimento padronizado. Conforme ressaltado por Julião (2020), é fundamental promover uma aprendizagem significativa e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Dada a diversidade de escolas, alunos e contextos educativos existentes no país, o ensino uniforme para todos pode resultar em desigualdade, fracasso e abandono escolar nos tempos atuais.

As políticas educativas em Angola têm espaço para melhoria, conforme evidenciado pelas perspectivas críticas dos diferentes autores mencionados. Para elevar a qualidade do ensino, é preciso adotar várias estratégias: promover flexibilidade curricular, assegurar melhores condições de trabalho para os professores, incentivar a cultura colaborativa na escola, dar ênfase à formação contínua dos professores e reconhecer a importância da autonomia escolar e da diversidade cultural (Afonso, 2014; Lopes, 2007; Morgado & Silva, 2018; Pacheco, 2007; Pérez Gómez, 1998; Quitambo, 2014; Viana, 2019). O sucesso destas políticas não se baseia apenas na sua conceção, mas sobretudo numa implementação rigorosa, acompanhada de monitorização e avaliações regulares. De acordo com a afirmação de Agostinho (2018) torna-se necessário que a entidade educativa passe a considerar e dar a devida importância à participação das comunidades e dos próprios alunos no processo decisório educativo, a fim de garantir que as medidas adotadas correspondam às necessidades da realidade educativa contextual

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O presente estudo teve como propósito responder a seguinte questão que norteou a investigação: "Quais as percepções que os professores têm das suas práticas curriculares quotidianas, alinhadas com uma contextualização curricular orientada para a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas em Angola?" Esta questão foi o pilar na formulação dos objetivos, na missão de desvendar as complexidades inerentes das práticas curriculares e compreender profundamente sua relação direta com a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola. Com essa meta em mente, delineamos quatro objetivos claros e focados:

1. Analisar a percepção que os professores têm sobre a importância do seu envolvimento crítico num processo de gestão curricular orientado para a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola.
2. Compreender se os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade educativa dos alunos em Angola.
3. Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores (na operacionalização do currículo) durante práticas curriculares quotidianas que se pretendem capazes de promover a qualidade do ensino e aprendizagem em Angola.
4. Compreender até que ponto as atuais políticas educativas e curriculares contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola.

Nestas conclusões, reunimos as percepções dos professores ao longo de nossa investigação, para entender como as práticas curriculares quotidianas dos professores se ajustam em uma visão mais ampla de qualidade educativa e como as políticas e diretrizes influenciam suas experiências. Compreender essas percepções nos permitirá oferecer um entendimento significativo para o aperfeiçoamento contínuo do sistema educativo angolano.

De acordo ao primeiro objetivo a análise da percepção dos professores em relação ao currículo destaca questões fundamentais que têm um impacto significativo no sistema educativo em Angola. Um aspeto crucial foi a percepção generalizada, compartilhada pela maioria dos professores, de que o currículo atual do primeiro ciclo do ensino secundário não atende às necessidades locais. Essa percepção levanta sérias preocupações sobre a eficácia de sua implementação, o que pode resultar em uma execução inadequada. Além disso, a falta de envolvimento dos professores na elaboração do currículo e dos manuais escolares implementados na escola é uma preocupação subjacente. Muitas vezes, os professores se abstêm de aplicar o que está orientado e prescrito, limitando-se à mera distribuição de conteúdos. Isso, por sua vez, limita a sua capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas

dos alunos e ao contexto local, o que é essencial para oferecer uma instrução relevante e eficaz. Dentro desse contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade urgente de investir na formação inicial e contínua dos professores, com o propósito de assegurar a qualidade da educação. O papel crucial desempenhado pelos professores no sistema educativo demanda que estejam adequadamente preparados para compreender e efetivamente implementar o currículo. Sua participação ativa na formulação de políticas educativas e desenvolvimento curricular é crucial devido ao seu conhecimento específico das particularidades dos alunos e do ambiente escolar. No entanto, apesar de muitos professores alegarem possuir autonomia para adaptar suas abordagens pedagógicas, a discrepância entre a teoria e a prática é notável. Isso ocorre, em grande parte, devido à persistente dependência das diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. Embora tenham sido emitidos decretos presidenciais, como o Decreto Presidencial nº 276/19 e o Decreto Presidencial nº 254/19, que concede autonomia curricular aos professores, essa autonomia, muitas vezes, não se traduz em prática devido às limitações e à falta de apoio nas escolas.

Outro aspecto fundamental desta análise diz respeito ao segundo objetivo, que se concentra na relação entre os conteúdos curriculares abordados e a realidade educativa dos alunos, observa-se uma variação considerável entre os professores. Enquanto alguns reconhecem a importância de considerar as condições locais em suas abordagens pedagógicas, outros ainda dependem fortemente das diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esta desconexão entre a teoria e a prática é evidente, uma vez que alguns professores permanecem dependentes dessas diretrizes, mesmo quando têm liberdade para adaptar suas abordagens. A necessidade da participação ativa dos professores na atualização do currículo, programas, livros didáticos, cadernos de atividades e materiais de avaliação torna-se evidente à medida que eles reconhecem que esses recursos muitas vezes não conseguem satisfazer adequadamente as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, tais recursos frequentemente não conseguem se adequar à realidade econômica, política e histórica da sociedade em que estão inseridos. Essa lacuna ressalta a urgência de realizar uma revisão abrangente do currículo escolar, dos programas de ensino, dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação. Essa atualização é de importância crucial para assegurar que os alunos adquiram conhecimentos que estejam alinhados com a realidade de seu ambiente, contribuindo, assim, para o avanço da qualidade da educação.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na operacionalização do currículo durante suas práticas curriculares cotidianas destacam-se desafios significativos, como a carência de formação adequada, o grande número de alunos por turma, a escassez de recursos e a ausência de

estratégias pedagógicas eficazes. A prática colaborativa entre professores é fundamental para superar esses desafios, mas, lamentavelmente, essa colaboração é limitada na referida escola pela falta de espaços adequados para reuniões e a predominância de uma cultura individualista que impedem a partilha ativa entre os professores. A escola em si também não promove o ambiente colaborativo, limitando o debate e o diálogo como formas de crescimento pedagógico da escola. Adicionalmente, a ausência de avaliações adequadas é outra questão crítica, uma vez que muitos professores não reconhecem a importância da avaliação diagnóstica e formativa para o progresso dos alunos, o que resulta em alunos com dificuldades ao avançar de uma classe para outra. Para melhorar o ambiente educativo é necessário criar condições de trabalho adequadas para os professores de ensino secundário básico no primeiro ciclo nas comunidades, ademais, as escolas devem promover a reflexão e o debate como formas de gerir os problemas internos e capacitar os professores para atender às necessidades locais.

No que diz respeito ao impacto das atuais políticas educativas e curriculares no processo de ensino e aprendizagem em Angola, torna-se evidente que, apesar dos esforços empreendidos pelo Ministério da Educação na implementação de políticas educativas visando a melhoria do sistema educativo, os resultados indicam que ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir sua eficácia. Um aspecto crucial é a necessidade de maior atenção e investimento na capacitação e valorização dos professores, reconhecidos como peças fundamentais nesse contexto. Além disso, a implementação de um novo currículo enfrenta atrasos devido à necessidade de adaptação à realidade social do país. Dado que a realidade educativa está em constante transformação, é essencial realizar diagnósticos abrangentes em todos os níveis de ensino antes de propor um novo currículo. Esses diagnósticos permitem compreender as necessidades específicas de cada região e escola, bem como acompanhar a evolução da sociedade e do mundo, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões informadas sobre as atualizações nos planos de ensino.

As percepções dos professores sobre suas práticas curriculares quotidianas indicam que há uma conscientização quanto à importância da contextualização dos conteúdos curriculares, visando aperfeiçoar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Angola. No entanto, deparam-se com obstáculos que limitam a eficácia da implementação do currículo, tais como a falta de autonomia, o acesso restrito a recursos e a carência de formação contínua. Esses obstáculos constituem desafios significativos para avançar em direção a um sistema educativo de qualidade. É essencial reconhecer e abordar essas preocupações, para promover uma educação de qualidade.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPETIVAS PARA PESQUISAS FUTURAS

Apesar de todo empenho, reconhecemos que este estudo apresentou algumas limitações que devem ser tidas em consideração na interpretação dos resultados. A seleção dos participantes por exemplo dependeu da disponibilidade voluntária, o que pode ter dado origem a tendências de autoseleção. Além disso, a necessidade de repetir algumas entrevistas devido a respostas imprecisas e erros na recolha de dados pode ter afetado a qualidade das informações assim como falta de acesso a outras escolas limitou a capacidade de análises comparativas entre diferentes instituições de ensino. Portanto, é essencial reconhecer essas limitações e avaliar o impacto das mesmas nos resultados. Dado que este estudo se concentrou em uma escola específica, sua análise é limitada, mas pode servir como um caso representativo, revelando desafios e oportunidades que podem ser aplicáveis a outros contextos educativos semelhantes.

Ao explorar as percepções dos professores sobre a contextualização do currículo em relação à realidade local, as dificuldades enfrentadas na prática diária e a falta de envolvimento na elaboração do currículo. Os resultados obtidos podem oferecer valiosas orientações para futuras reformas educativas. Além disso, destacar a importância da formação contínua dos professores e seu envolvimento ativo na elaboração do currículo e dos manuais escolares pode ter um impacto positivo nas decisões políticas e práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação de maior qualidade e relevância em Angola.

No contexto de futuras pesquisas na área da educação em Angola é essencial direcionar atenção a várias áreas críticas de investigação. Isso inclui avaliar a eficácia dos programas de formação de professores existentes para identificar melhores práticas e áreas de melhoria, explorar o papel e participação dos professores na formulação de políticas educativas e curriculares, bem como avaliar os benefícios da inclusão de suas perspectivas no processo de tomada de decisões, e analisar os resultados do ensino e aprendizagem à luz de um currículo atualizado e da capacitação contínua dos professores. Essa abordagem tem ênfase na melhoria do desempenho dos alunos e na preparação para desafios educativos futuros, representando, assim, contribuições significativas para o desenvolvimento do sistema educativo do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abed, A. L. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. UNESCO. <https://portal.mec.gov.br/docman>
- 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 em Ciências da Educação-Universidade do Minho] Repositório UMINHO. <https://hdl.handle.net/1822/34951>
- Agostinho, P. S. (2018). UDZIWI, Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano. In S. M. Duarte & F. Singo (Eds.), *Revista de Educação da Universidade Pedagógica* (198-210). Especial Editora. https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista_udziwi_29_especial.pdf
- Akareem, H. S., & Hossain, S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Ali, S., Haider, Z., Munir, F., Khan, H., & Ahmed, A. (2013). Fatores que contribuem para o desempenho acadêmico dos alunos: Um estudo de caso do Subcampus da Universidade Islamia. *Revista Americana de Pesquisa Educacional*, 1(8), 283-289.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 1ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1).
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (5ª ed.). Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, P. (2004). Sobre a amplitude teórica da pesquisa baseada em design em educação. *Psicopedagoga*, 39(4), 243-253.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <https://ria.ufrn.br/123456789/1119>
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6(1), 51-58. <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/#>
- Brocardo, J. (2001). *As investigações na aula de matemática: um projecto curricular no 8.º ano* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação-Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.
- CAARE (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Editora Moderna
- CAARE (2014). *Avaliação global da reforma educativa*. Editora Moderna
- Cheawjindakarn, B., Suwannathachote, P., & Theerarongchaisri, A. (2012). Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Creative Education*, 3(8), 61-66. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.38-B0>

- Cheng, Y. C., & Cheung, W. M. (1997). Multimodelos de qualidade da educação e multiníveis de autogestão nas escolas. *Gestão Educativa e Administração*, 25(4), 451-462.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 253-266. <https://www.istor.org/stable/1163368>
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Crocetti, (2008). O Currículo como Forma de Enfrentamento do Fracasso Escolar. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1429-8.pdf>
- Day, A. (2017). *How to Get Research Published in Journals*. Routledge.
- Domingos, A. B. (2017). A contemporaneidade da educação africana: o presente a despeito do passado e da cultura. Que perspectivas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 6(2), 275-288.
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular - subsídios para novas significações. *Interações*, 22, 163-177. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino (desafios e constrangimentos)*. Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor agente de inovação curricular. In: J. A., Pacheco, J. M. Peraskeva, & A. M. Silva (Orgs.). *Reflexão e inovação curricular* (pp. 79-99). Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2014) Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, in M. A. Flores (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais* (pp. 217-238). Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in CNE-Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014. Conselho Nacional de Educação*, (pp. 262-277).
- Fortunato, R. P., & Confortin, R. (2013). Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do Cogeime*, 22(43), 75-89. <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n43p75-89>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. UNESP.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286. <http://www.cienciasecognicao.org/>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1985). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Gillespie, M. K. (2002). Princípio da Pesquisa EFF: Uma Abordagem Contextualizada do Currículo e da Instrução. *EFF Research to Practice Note*, (pp. 1-8).
- Giusta, A. D. S. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 29(01), 25-31. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE-Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20-29. <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvWyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>

- Gonçalves, G. S., Barreiros, M. O., Barreiros, S. P. O., & Correia, L. C. (2017). Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Espacios* 38(60), 11. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p11.pdf>
- Guerra, M. A. S. (2020). *La escuela que aprende*. Morata
- Hamel, J. (1993). *Case study methods*. Sage Publications.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- INE (2018). *Objetivos de desenvolvimento sustentável. Relatório sobre os indicadores de linha de base*. INE
- INIDE (2019). *Plano Curricular do Ensino Secundário geral*. (1ª edição). Moderna.
- João, A. (2023). Políticas Públicas de Educação em Angola: *Percepções de professores do Ensino Primário e os desafios para a erradicação do analfabetismo*. [Dissertação de mestrado- Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/27690>
- Julião, A. L. (2019). Autonomia curricular do professor em Angola: limites, desafios e possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 309-328. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.22155>
- Julião, A. L. (2020). Autonomia curricular do professor nos subsistemas de ensino geral e técnico-profissional em Angola: uma análise crítica. *Horizontes-Revista de Educação*, 9(16), 1-23. <https://doi.org/10.30612/hre.v9i16.10977>
- Julião, A. L. (2022). Autonomia curricular, tecnologia digital e mudança da escola: desafios e caminhos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (24), 1-18. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducativo.2022.11831>
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J. C., Esteves, M. M., Rodrigues, M. Â., Costa, N., & Figueiredo, C. (2011, Junho 30-Julho 2). *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda. <https://hdl.handle.net/1822/23185>
- Libâneo, J. C. (2008) *Didática e epistemologia: para além do debate entre as didáticas específicas*. Papyrus.
- Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F. & Toshi, M. S. (2017). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. In S. G. Pimenta (Coord.), *Docência em Formação: saberes pedagógicos* (10ª Ed). Cortez.
- Lopes, A. (2007). A Identidade dos professores portugueses do 1º CEB: entre o passado e o futuro. In C. Leite & A. Lopes (orgs), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 173-192). Asa.
- MED (2017a). *Educação para todos: Capacitação do Professores- acção imperativa para a melhoria do ensino em Angola*. PAT.
- MED (2017b). *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação-PNDE 2017/2030-Educar-Angola-2030*. Ministério da Educação.

- MED (2019). *Revisão Curricular: Resultado do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025*. Mensagem.
- MED (2021). *Projecto de Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem para todos (PAT II): Plano de Envolvimento das partes interessadas (PEPI)*. Ministério da Educação.
- Mirza, M. (2003). *Quality of primary education*. Pakistan Research study.
- Moreira, A. F. B. (2014). Renovando a Escola e o Currículo. In J. C. Morgado, & A. D. Quitambo (orgs.), *Currículo, Avaliação, Inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp.75-92). Ondjiri Editora.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3),361-588. [file:///E:/Trabalho%20de%20tesis%20para%20entregar%20a%20univ/BIBLIOGRAFIAAS/rsaraujo,+artigo_morgado%20\(1\).pdf](file:///E:/Trabalho%20de%20tesis%20para%20entregar%20a%20univ/BIBLIOGRAFIAAS/rsaraujo,+artigo_morgado%20(1).pdf)
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo, Identidade e Profissionalidade da Educação Docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado, & A. D. Quitambo (orgs.), *Currículo, Avaliação, Inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp.129- 154). Ondjiri Editora.
- Morgado, J. C. (2016). O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? In M. F. Pryjma & O. S. Oliveira (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão* (pp. 46-61). UTFPR Editora. <https://hdl.handle.net/1822/46840>
- Morgado, J. C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011, Junho 30-Julho 2). *Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61975/2/87203.pdf>
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação*. (pp. 39-51). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Nogueira, M. O., & Leal, D. (2013). *Teorias da aprendizagem: um encontro entre o pensamento filosófico, pedagógico e psicológico*. Intersaberes.
- Northwood, M., Ploeg, J., Markle-Reid, M., & Sherifali, D. (2018). Integrative review of the social determinants of health in older adults with multimorbidity. *Journal of advanced nursing*, 45-60.
- Nóvoa, A. (2019). Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In. Nóvoa (Ed.) A. *Professores Imagens do futuro presente* (pp. 3-9). Universidade de Lisboa. Educa.
- Oliveira, L., & Ventura, P. (2005). A prática da aprendizagem por Projetos em três óticas distintas. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2): 22-28. <https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista>
- Operti, R. (2021). *Ten Clues for Rethinking Curriculum*. IBE: UNESCO International Bureau of Education. Retrieved from. <http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/tenclues-for-rethinking-curriculum>
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2007). Políticas educativas e curriculares: para uma análise do contexto português. *In Actas do Congresso da SPCE, Educação para o sucesso: políticas e autores* (pp.159-168). Funchal.
- Pacheco, J., A. (2014). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. In J. C. Morgado, & A. D. Quitambo (Orgs.), *Currículo, Avaliação, Inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp.65- 74). Ondjiri Editora.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do Projeto curricular de escola*. Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. <http://hdl.handle.net/10451/3007>
- Quitambo, A. J. (2014). A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões. In J. C. Morgado, & A. D. Quitambo (orgs.), *Currículo, Avaliação, Inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp.95- 124). Ondjiri Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva Publicações, S. A.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para aa autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717104>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.ª Ed.). Artmed.
- Sacristan, J.G. (2003). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Artmed Editora.
- Santos, C. A. D. (2022). Processos de Criação em Currículos: “O Possível Precisa Ser Inventado”. *Revista e-Curriculum*, 20(4), 1729-1749. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1729-1749>
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1998). Political and organizational influences on middle school evaluations. *International Journal of Educational Research*, 12(5), 561- 569.
- Schroeder, K., Malone, S. K., McCabe, E., & Lipman, T. (2018). Abordando os determinantes sociais da saúde: um chamado à ação para enfermeiras escolares. *Revista de Enfermagem Escolar*, 34(3), 182-191.
- Simão, P. (2017, Maio 22). Plano da Educação aposta na qualidade. *Jornal de Angola*. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=380523>
- Smith, G. A. (2005). Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Clearing*, (118), 6-43.
- Sousa, C. N. C. (2021). O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório. [Dissertação de mestrado- Universidade do Minho]. Repositório UMINHO. <https://hdl.handle.net/1822/77204>

- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75-86. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862017000100008&script=sci_arttext
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). Desenvolvimento, Aprendizagem, Supervisão. O encorajamento do professor como um fator de desenvolvimento e aprendizagem. *Intervenção Psicológica na Educação*, 219-226.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publication.
- Stake, R. (2007). *The art of case study research*. Sage Publication.
- Ul-ain, Q., Liaqut, S., Zai, Z. I., & Shaheen, A. (2022). Factors Affecting Quality Education At Secondary Level: A Case Study Of Federal Directorate Of Education, Islamabad. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 753-765. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/13169/8546>
- Ullah, K., Arentsen, M. J., & Lovett, J. (2017). Institutional determinants of power sector reform in Pakistan. *Energy policy*, 102, 332-339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2016.12.019>
- UNESCO (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2005: The quality imperative*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-quality#sthash.Ks26QPGm.Z2fAUCJt.dpbs>
- UNESCO (2015). *Garantir um ensino de qualidade através de professores de qualidade. Relatório da conferência regional da África Austral sobre professores*. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Harare/pdf/Magazine_Pt.pdf
- UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. UNESCO.
- UNICEF (2018). *Orçamento geral do estado 2018. Análise geral*. <https://www.unicef.org/angola/media/1626/file> [Acesso a 25/3/2018].
- Universidade do Minho (2020). *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho*. CCE-UMinho. <https://www.uminho.pt/pt/comissao-etica-um>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Edições Afrontamento.
- Viana, I. C. (2019). Ensino transversal: o lugar da flexibilidade curricular na qualidade das aprendizagens. In J. C. Morgado, I. C. Viana J.A. & Pacheco (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp.113-127). De Facto Editores.
- Viana, I. C., Palhares, L., & Macedo, F. (2019). O Poder do Diálogo para Realizar a Flexibilidade Curricular. In I. C. Viana, L. Palhares & F. Macedo (Orgs.). *Práticas de Flexibilidade em Diálogo* (pp. 14-22). Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://www.cffh.pt/?pagina=ver_noticia¬icia=praticas-de-flexibilidade-em-dialogo
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos De Pesquisa*, 44(151), 190–202. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>

Zoratto, F. M. M., & Hornes, K. L. (2014). Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de Geografia. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_fabiana_martins_martin.pdf

Legislação

República de Angola. (2001). *Lei n.º 31/01 - Bases do Sistema de Educação*. Assembleia Nacional de Angola.

República de Angola. (2016). Decreto-Lei n.º 17/16 de 7 outubro. *Lei de bases do Sistema da educação e ensino*. Diário da República: I Série, n.º 170.

República de Angola. (2018). Decreto-Lei n.º 160/18 de 3 julho. *Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação*. Diário da República: I Série, n.º 95.

República de Angola. (2020). Decreto-Lei n.º 32/20 de 12 de agosto. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. I Série, n.º 123. <https://www.lexlink.eu/conteudo/angola/ia-serie/3908110/decreto-presidencial-no-27519/14793/por-tipo-de-documentolegal>

República de Angola. (2019). Decreto-Lei n.º 276/19 de 6 de setembro. *Regime jurídico do Subsistema de ensino geral Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral*. I Série, n.º 116.

República de Angola. (2019). Decreto Lei n.º 254/19 de 9 de agosto. *Regime jurídico do Subsistema de ensino de Ensino*. Diário da República: I Série, n.º 102. <https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3905002/decreto-presidencial-no-25419/14793/por-tipo-de-documentolegal>

APÊNDICES

Apendice 1 – Folheto Informativo

FOLHETO INFORMATIVO

Título do projeto de Investigação: Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: Desafios contemporâneos em Angola

Curso: Ciências da Educação

Breve introdução sobre a investigação: Este estudo insere-se no âmbito da preparação da tese de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Currículo e avaliação, na Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Isabel Carvalho Viana.

Objetivos de estudo:

- Analisar o envolvimento dos professores no processo de conceção e desenvolvimento do currículo.
- Verificar se os professores relacionam os conteúdos estudados com a realidade educativa dos alunos.
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores (no desenvolvimento do currículo) durante as práticas curriculares quotidianas.
- Compreender até que ponto as atuais políticas educativas e curriculares contribuem para a realização de aprendizagens essenciais por parte dos alunos.

Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e os entrevistados inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. Os entrevistados podem recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;

Garantia do anonimato: é garantido o anonimato dos entrevistados na investigação. Aos dados recolhidos serão atribuídos códigos para substituir os nomes dos entrevistados.

Gravação da entrevista: o momento será registado por via de gravação áudio com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados.

Transcrição da entrevista: o conteúdo será transcrito, com o recurso à gravação áudio. Os participantes terão a oportunidade de ler e rever a transcrição.

Finalidade da entrevista: o conteúdo será utilizado apenas para fins de investigação.

Condições e financiamento: Trata-se de estudo sem qualquer encargo financeiro para os participantes, sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos.

Informações de contato do investigador: n° +351 934 998 996; +244 949063104

e-mail: dudae1996@gmail.com

Assinatura do investigador _____

Luanda 10, maio de 2023

Apêndice 2– Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Atendendo à informação que consta do folheto informativo, pedimos que leia com atenção as seguintes informações. Se julgar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concordar com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Li e compreendi o folheto informativo que me foi facultado, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que abaixo assina sobre os objetivos do estudo. Foi-me concedida oportunidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome e assinatura do participante

Nome (maiúscula): _____

Assinatura: _____

Data: / /

Apendice 3– Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Destinatário: Professores do 1º ciclo do Ensino secundário

Título: Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: desafios contemporâneos em Angola

DADOS DA ENTREVISTA:

Data: __/__/____

Hora: _____

Duração aproximada: _____

Local: _____

DADOS DA/O ENTREVISTADA/O:

Nome: _____

Idade: _____

Local de Trabalho: _____

Bloco I – Identificação do/a entrevistado/a

(Q1) Qual é a sua formação académica?

(Q2) Há quanto tempo desenvolve as suas atuais funções?

BLOCO II - Gestão do currículo

(Q3) O conceito currículo abarca diferentes interpretações e significados, sendo professor/a, como interpreta o currículo?

(Q4) Como professor como percecionas a importância do seu envolvimento crítico na gestão curricular para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na escola?

(Q5) Qual é o seu nível de participação na tomada de decisões curriculares na sua escola?

(Q6) Quais são as maiores dificuldades que tem enfrentado ao implementar o currículo em suas aulas?

(Q7) De que forma essas dificuldades afetam a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos?

(Q8) A gestão de sua escola disponibiliza os recursos necessários e o apoio suficiente para superar essas dificuldades? Se não, o que propõe?

(Q9) Consideras que os conteúdos do currículo atual são adequados para atender as necessidades reais dos alunos? Porquê?

BLOCO III - Prática curricular

(Q10) Como você descreveria as suas práticas curriculares quotidianas na sala de aula?

(Q11) Poderias descrever com algum exemplo ou experiência específica de como suas práticas curriculares estão alinhadas com a busca pela qualidade do ensino e aprendizagem?

(Q12) Quais são as estratégias que utiliza para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sua sala de aula?

(Q13) De que forma adaptas os conteúdos curriculares com a realidade educativa dos seus alunos?

(Q14) Considera que as novas dinâmicas de trabalho no domínio da reforma educativa mudaram as atitudes colaborativas dos professores? E as suas práticas curriculares?

(Q15) Como professor, tem a liberdade de tomar decisões sobre o que deve ser ensinado aos alunos ou se limita apenas em cumprir as orientações ligadas ao programa oficial do Ministério da Educação?

(Q16) Costuma introduzir conteúdos que não estão contemplados nos programas a nível nacional que, mas que considera relevantes, a nível local, para a aprendizagem dos alunos?

BLOCO IV – Políticas educativas

(Q17) Qual é a sua opinião a respeito das políticas educativas e curriculares atuais e seu impacto na qualidade do ensino?

(Q18) De acordo a sua experiência, que aspectos das políticas educativas atuais carecem de revisão ou atualização?

BLOCO V - Meta-reflexão

(Q19) Pedir a cada um dos professores participantes que faça um breve comentário sobre possíveis pontos não debatidos e que julgam ser importantes

Apendice 4– Solicitação de anuência e credencial

EXMO. SENHOR DIRETOR DO COLÉGIO nº2-

~~22 DE NOVEMBRO DE 2023~~

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA E CREDENCIAL

Exmos. Senhores, saudações!

Estando inscrita no curso do Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em: Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, e, por consequência disto, a realizar a investigação que tem como tema “Da contextualização curricular à qualidade do ensino e aprendizagem: Desafios contemporâneos em Angola, tendo como população os professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário do Colégio nº2- ~~22 de Novembro de 2023~~ de Melange.

Havendo necessidade de se realizar o trabalho de campo junto dos respetivos professores, vem requerer ao V. Ex.^a a vossa anuência e o respetivo credenciamento para efeitos da referida investigação.

Sem outro assunto de momento, renovamos as nossas saudações!

Universidade do Minho, 4 de Abril de 2023.

Eduarda João Ernesto

Anexo

Anexo 1 – Resposta da anuência e credencial

