

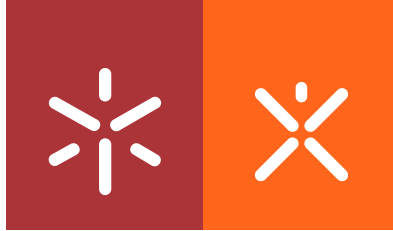


Octávio Manuel Minango Campos

**Autonomia e Flexibilidade Curricular
em Angola: Desafios e Possibilidades.
Estudo descritivo a partir de três escolas
públicas da província de Luanda**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Octávio Manuel Minango Campos

**Autonomia e Flexibilidade Curricular
em Angola: Desafios e Possibilidades.
Estudo descritivo a partir de três escolas
públicas da província de Luanda**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho, em condições não previstas no licenciamento (licença) indicado/a, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

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

AGRADECIMENTOS

Com base no processo que conduziu a esta investigação, importa aqui realçar o meu reconhecimento a todas as pessoas e instituições, sem as quais a realização deste trabalho não seria possível.

Em primeiro lugar, a Deus Todo-Poderoso, pelo dom da vida e saúde, durante esta caminhada e não só. Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva, pelo profissionalismo, pelo seu incomparável exemplo como pessoa, professor, investigador, amigo sempre presente, por ter aceitado caminhar comigo apesar da inexperiência neste percurso, e cuja confiança e crédito foram cruciais para o progresso desta investigação. Aos participantes nesta investigação, professores, gestores das escolas seleccionadas para o estudo, e todos que de alguma forma colaboraram no projecto. Ao professor Doutor Guimarães Ngombo Manuel pelo carinho e incentivo desde o primeiro momento da formação e não só, por ajudar-nos. Aos professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, concretamente os colegas do seminário organizado pelo professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, ao pessoal da secretária do Instituto de Educação, particularmente à Dra. Patrícia Capelo e aos colegas do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança.

À direcção do Conselho de Administração da rede de Colégio Anunciação, aos amigos de trabalho Celestino Brandão, Alexandre Dias, Carlos Velásquez, Padre Manuel da Silva, à comunidade da casa das irmãs ZITA de Braga, sempre disposta em atender os nossos pedidos de reservar alojamento, as irmãs Filipa Alexandre e Maria da Conceição Silvestre, bem como a dona Conceição de Almeida do BFA sempre disponível para o pagamento de propinas.

Aos meus amados pais, Eduardo Minango Campos (in memoriam) e Luzia Francisco Manuel, razão da minha existência no mundo, agradeço o amor, a força e as preocupações constantes. À Conceição Campos, minha querida esposa e grande responsável pela realização desta investigação, pelo amor, compreensão, apoio, por ter desempenhado o duplo papel durante longos períodos da minha ausência, e por ter partilhado momentos de angústia e satisfação na concretização desta investigação. Aos meus irmãos queridos, pela coragem, pelo incentivo e apoio em todos os sentidos; aos meus pequeninos Hosny, Débora, Deisy, Eduardo, Esmael, Octávio, Pedro, Hereth, Eulária e Rebeca e aos meus irmãos, Bento, Dionísio, Cafele Lourenço, Filipa, Feliciano, por ter ficado ausente no convívio habitual para me dedicar nos estudos dessa investigação.

A todos o meu muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

RESUMO

Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades. Estudo descritivo a partir de três escolas públicas da província de Luanda

A investigação “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”, situa-se no âmbito da obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O objectivo da pesquisa consistiu em compreender as práticas de autonomia e flexibilidade curricular desenvolvidas, por algumas escolas angolanas face às políticas curriculares centralizadas, identificando desafios e possibilidades para a construção de um currículo que seja relevante para os estudantes, para as equipas de gestão da escola e para os professores. A sustentabilidade do estudo baseou-se na seguinte pergunta de investigação: Quais são os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica de nível primário enfrentam em termos de implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas em Angola, num contexto em que o currículo prescrito é visto primordialmente como um instrumento de prestação de contas? Para melhor compreensão do tema sobre a autonomia e flexibilidade curricular em Angola realizou-se a discussão teórica com base em literatura de cariz educacional. Optou-se por um paradigma de investigação mista, qualitativa-quantitativa, com predominância de pressupostos qualitativos, com recurso a uma metodologia de estudo do caso, com carácter descritivo sendo que na recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. O trabalho de campo foi feito em Luanda, em três escolas públicas situadas nos municípios de Luanda, Icolo e Bengo e Viana. Neste estudo foram entrevistados 18 professores e 118 inquiridos que ministram aulas no Ensino Primário. Fruto da discussão teórica e da análise de dados foi possível concluir que os professores enfrentam desafios no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular. No quadro dos desafios, destacamos a afirmação das competências do professor em termos de gestão curricular, na avaliação das aprendizagens, na planificação curricular, no asseguramento da autonomia curricular e na implementação da flexibilidade curricular. Em síntese, quanto à autonomia do professor percebeu-se que deve ser vista como um direito inerente ao exercício profissional e a flexibilidade curricular é o meio que permite ao professor tornar possível o desenvolvimento curricular contextualizado e da efectiva realização das aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Autonomia curricular, Avaliação das aprendizagens, Desenvolvimento curricular, Flexibilidade curricular.

ABSTRACT

Curricular Autonomy and Flexibility in Angola: Challenges and Possibilities.

A descriptive study of three public schools in the province of Luanda

The research “Autonomy and curricular flexibility in Angola: challenges and possibilities”, is located within the scope of obtaining the degree of Doctor in Educational Sciences, in the specialty of Curricular Development, from the Institute of Education of the University of Minho. The objective of the research was to understand the curricular flexibility practices developed by some Angolan schools in the face of centralized curricular policies, identifying challenges and possibilities for building a curriculum that is relevant to students, school management teams and teachers. The sustainability of the study was based on the following research question: What are the challenges and possibilities that basic education teachers at primary level face in terms of implementing possible initiatives for autonomy and curricular flexibility in public schools in Angola, in a context in which that the prescribed curriculum is seen primarily as an instrument of accountability? To better understand the topic of autonomy and curricular flexibility in Angola, a theoretical discussion was held based on a vast literature of an educational nature. A mixed, qualitative-quantitative research paradigm was chosen, with a predominance of qualitative assumptions, using a case study methodology, with a descriptive character, and semi- structured interviews and questionnaire surveys were used in data collection. Fieldwork was carried out in Luanda, in three public schools located in the municipalities of Luanda, Icolo and Bengo and Viana. In this study, 18 teachers and 118 interviewees who teach classes in elementary school were interviewed. As a result of the theoretical discussion and data analysis, it was possible to conclude that teachers face challenges in terms of autonomy and curricular flexibility. Within the framework of challenges, we highlight the affirmation of the teacher's skills in terms of curriculum management, learning assessment, curriculum planning, ensuring curricular autonomy and implementing curricular flexibility. In summary, regarding the teacher's autonomy, it was realized that it should be seen as an inherent right to professional practice and curricular flexibility is the means that allows the teacher to make contextualized curricular development and the effective realization of children's learning possible.

Keywords: Curricular autonomy, Curricular flexibility, Curriculum development, Learning assessment.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE QUADROS	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xi
ABERTURA DA INVESTIGAÇÃO: Contexto, definição/relevância e organização.....	1
APRESENTAÇÃO	2
a) A génese do estudo.....	3
b) Problema e objectivos de investigação.....	6
c) Relevância do objecto de estudo.....	11
d) Organização da tese.....	15
CAPÍTULO I: Um olhar sobre o currículo e seus componentes	18
APRESENTAÇÃO	19
1.1. Origem e significado do termo currículo	19
1.2. Conceito de Currículo	20
1.3. Currículo à Luz da aplicação pedagógica.....	21
1.4. Modelos de organização curricular.....	23
1.5. Processo de desenvolvimento curricular, fases de concepção e de concretização do currículo	26
1.6. O papel do professor no desenvolvimento curricular.....	28
1.7. Ensino e aprendizagem: duas questões indissociáveis ao currículo.....	29
1.7.1. A questão do ensino	30
1.7.2. A questão da aprendizagem	32
CAPÍTULO II: Gestão, autonomia e flexibilidade curricular	35
APRESENTAÇÃO	36
2.1 Princípios da gestão curricular.....	36

2.2	Autonomia e flexibilidade curricular.....	37
2.3	Requisitos/condições para a autonomia e flexibilidade curricular.....	44
2.4	O projecto educativo de escola como documento de autonomia	45
2.5	A prática pedagógica	47
CAPÍTULO III: Autonomia e flexibilidade curricular: o papel da avaliação das aprendizagens.....		49
APRESENTAÇÃO		50
3.1	Avaliação das aprendizagens como espaço de autonomia curricular.....	50
3.2	Funções e modalidades da avaliação	57
3.3	Técnicas e instrumentos de avaliação	74
3.4	Planificação como guia orientador do professor	80
CAPÍTULO IV: Contextualização histórica do sistema educativo angolano		82
APRESENTAÇÃO		83
4.1	Génese da educação angolana	83
4.2	Educação angolana antes da independência	84
4.3	Surgimento do ensino oficial em Angola.....	85
4.4	Um percurso da independência – de 1975 à actualidade.....	87
4.4.1	A educação no período da independência (1975 a 1980).....	87
4.4.2	“Experiência socialista”: as políticas educativas de 1975 a 1991.....	95
4.4.3	As reformas educativas actuais	96
CAPÍTULO V: Metodologia de investigação		103
APRESENTAÇÃO		104
5.1	Estudo de caso.....	105
5.2	Problema e objectivos de investigação	106
5.3	Delimitação e desenho da investigação	107
5.3.1	Caracterização do contexto de investigação	110
5.3.2	Escolas participantes	110
5.3.3	Sujeitos participantes	112
5.3.4	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	113
5.3.5	Elaboração de pré-testes	116
5.4	Questões de ordem ética.....	117
5.5	Análise do Conteúdo.....	118

CAPÍTULO VI: Apresentação e análise dos resultados.....	121
APRESENTAÇÃO	122
6.1 Apresentação e análise do questionário	122
6.2 Flexibilidade curricular dos professores	130
6.3 Autonomia curricular dos professores	132
6.4 Desafios do professor no âmbito da autonomia curricular	134
6.5 Instrumentos de avaliação como meio de autonomia e flexibilidade curricular	136
6.6 Planificação como instrumento de autonomia e flexibilidade curricular	139
6.7 Contributos da autonomia e flexibilidade curricular.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS, Limitações e Pistas de investigação futuras	143
a) Considerações finais	144
b) Limitações da investigação.....	151
c) Pistas de investigação futuras.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E NORMATIVOS LEGISLATIVOS	153
Referências bibliográficas.....	154
Normativos legislativos	160
ANEXOS E APÊNDICES.....	161
Anexo 01 – Confirmação de recolha de dados na escola 5004	162
Anexo 02 – Confirmação de recolha de dados escola 6025	163
Anexo 03 – Confirmação de autorização da recolha de dados na escola 1208	164
Apêndice 01 – Declaração / requerimento de investigação.....	165
Apêndice 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido	166
Apêndice 03 – Estrutura das questões do questionário	168
Apêndice 04 – Roteiro do guião de entrevista	169
Apêndice 05 – Protocolo do questionário.....	170
Apêndice 06 – Estrutura de categorias e objectivos da entrevista	172
Apêndice 07 – Estrutura de categorias e questões da entrevista	173
Apêndice 08 – Transcrição de entrevistas.....	174

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Género dos inquiridos por escola/total.	122
Tabela 2 – Idades dos inquiridos por escola/total.	123
Tabela 3 – Número de professores por classes.	123
Tabela 4 – Nível académico.	124
Tabela 5 – Formação académica.	124
Tabela 6 – Competências do professor no processo de ensino.	125
Tabela 7 – Possibilidades dos desafios do professor em relação à autonomia curricular.	127
Tabela 8 – Possibilidades dos desafios do professor em relação a flexibilidade curricular.	128
Tabela 9 – Avaliação das aprendizagens como expressão da autonomia do professor.	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de categorias e subcategorias para a análise dos dados recolhidos.	120
Quadro 2 – Flexibilidade curricular dos professores.	130
Quadro 3 – Autonomia curricular dos professores.	133
Quadro 4 – Desafios do professor no âmbito da autonomia curricular.	135
Quadro 5 – Instrumentos de avaliação como meio de autonomia e flexibilidade curricular.	137
Quadro 6 – Planificação como instrumento de autonomia e flexibilidade curricular.	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIEC	Centro de Investigação em Estudos da Criança
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola.
IE	Instituto de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PALOP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PUNIV	Centro Pré-Universitário
RPA	República Popular de Angola
UM	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola
ZIP	Zonas de Influência Pedagógica

ABERTURA DA INVESTIGAÇÃO:

Contexto, definição/relevância e organização

APRESENTAÇÃO

Esta tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular, tem como propósito compreender as práticas de flexibilização curricular desenvolvidas por algumas escolas angolanas face às políticas curriculares centralizadas, identificando deste modo os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que seja relevante para os estudantes. Assim sendo, a nossa visão consiste em exortar os professores para que deixem de ser meros consumidores de conteúdos que não reflectem a vida e os desafios que se impõem socialmente, mas que sejam participantes activos e críticos de um projecto de currículo contextualizado e significativo para os contextos reais, onde estão inseridas as escolas.

Hoje, os desafios da Educação são cada vez mais exigentes. Vivemos num mundo em permanente mudança onde o acesso à informação e ao conhecimento está cada vez mais próximo dos professores e alunos. Estes pressupostos levam a escola e os professores a se reinventarem para superar os novos desafios. Há que se pensar e constituir oportunidades para a construção de um currículo que responda às exigências globais e competitivas. Portanto, Angola não foge à regra na medida em que aposta na educação para desenvolver e modernizar a nação, e, por isso, numa altura em que Angola caminha na direcção para a construção de uma sociedade de progresso fraterno, democrático, solidário, de igualdade de oportunidades para todos, fazem-se urgentes movimentos curriculares consentâneos a esses designios. Para isso, nada melhor que começar por repensar a qualidade das respostas dos processos de ensino e aprendizagem, estabelecida a partir das implicações educativas, relativas às políticas curriculares, no contexto acima referenciado, que norteiam, ainda e sempre, o estabelecimento de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), que estabelece práticas de instrução através de um modelo curricular uniforme e centralizado pelo Estado, que está visivelmente afastado da realidade objectiva, que é muito diferenciado e complexo, em todo o território angolano.

Este “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, aponta para as seguintes características, segundo Formosinho (1987, p. 41): “iluminismo” planeado centralmente, por um grupo de “iluminados”; “centralismo” adaptado e mandado executar pelos serviços centrais; “enciclopedismo” uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que os recebem, e das próprias condições de sua implementação; “sequencialismo” como preparatório para o grau escolar imediatamente superior sem pensar na sua essência e no valor próprio. Assim pensando, este currículo, torna a escola numa

instituição que funciona com base em processos de selecção regressivos e elitistas, promovendo, assim, o abandono escolar precoce substancial, deixando de cumprir a sua função universalista, isto é, **inclusiva e bem-sucedida para todos sem excepção** (Pires, 1989).

Feitos esses considerandos, com a finalidade de não se continuar a ter uma escola e um ensino, que tende a desviar-se da função universalista da educação, o Estado angolano tem envidado esforços redobrados e cabimentando investimentos na educação, para materialização desse objectivo de elevar a qualidade de ensino. Daí que, no dia 7 de Maio de 2018, o Governo angolano reconheceu publicamente que a actual complexidade e debilidade das políticas curriculares do sistema educativo vigente, entre outras razões, incidem na insuficiência de quadros qualificados, aliada às dificuldades de ordem financeira, encontradas durante a fase de implementação da Reforma Educativa, iniciada em 2004, segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), inviabilizou o alcance dos objectivos preconizados pelo Executivo angolano, assentes, entre outros aspectos, na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e no aumento das qualificações da população angolana.

Foi na sequência desse reconhecimento, certamente, fruto de uma análise e estudo profundo, para dar solução à premente preocupação relativa à fraca qualidade de ensino em que o regime de monodocência, nas 5.^a e 6.^a classes, introduzida há vinte anos (desde o ano 2004) no quadro da Reforma Educativa, foi extinta pelo governo por meio da Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto, pelo facto de a mesma análise e estudo terem comprovado que a fraca qualidade de ensino incidia mais sobre os alunos destas classes. De facto, os professores, nestas classes iniciais, tão importantes, não tinham qualificações para todas as disciplinas, uma vez não tendo sido formados para o efeito; mas que tinham que as leccionar, por conta da exigência do sistema educativo de monodocência. Dito de outro modo, os professores não tinham o perfil de saída correspondente aos professores de instrução primária, isto sem se esquecer de referenciar que, alinhado ao perfil de saída dos professores para estas classes iniciais, está a falta de condições de ensino que também resulta na fraca qualidade de ensino.

a) A génese do estudo

Do ponto de vista científico, a tese pode ter múltiplas causas de sua origem. Destarte, Santos e Noranjo (2014) entendem que a pesquisa pode ter como ponto de partida a análise crítica da literatura, as divergências do corpo teórico de um trabalho académico, a recomendação do trabalho, a

observação e a insuficiência de autores que sustentam determinado assunto científico. Situamo-nos, para a realidade angolana, na observação e na insuficiência de autores que sustentam este assunto, mas a produção da tese é construída a partir de um pouco de todos os elementos aqui invocados, pois um tema desta natureza levanta problemas múltiplos para a realidade educativa de Angola.

Sobre o primeiro aspecto, devemos dizer que enquanto profissionais de educação com funções e responsabilidades nos processos de inspecção, no contexto da educação angolana, notamos que os actores educativos (gestores, professores, comunidade educativa e encarregados de educação), reclamam sobre a fragilidade do sistema de ensino quanto às aprendizagens essenciais. Um outro aspecto a ter em conta tem que ver com orientações políticas gerais que estabelecem pressupostos idênticos e muito estritos para uma realidade global angolana que é muito diversa e dispersa do ponto de vista social, cultural, económico e geográfico, pautando-se, por isso, pela ausência de directrizes que possam apontar para uma flexibilidade e autonomia curricular por processos de contextualização e adequação curricular.

Em relação ao segundo aspecto, importa referir que em Angola, o Decreto n.º 569/21, de 17 de Agosto, define que as provas de exame para as 6.ª, 9.ª e 12.ª classes são asseguradas pelo Ministério da Educação, através dos Gabinetes/Secretarias Provinciais da Educação, ou seja, cabe a essas entidades, a elaboração e concretização desses exames. Em muitos casos, a elaboração dos mesmos não reflecte, na totalidade, os conteúdos ministrados nos contextos escolares em estudo devido às frequentes paragens de aulas, mais ou menos prolongadas, vividas em épocas chuvosas e noutros acontecimentos inusitados que, de tempo a tempo, tendem a alterar o regular funcionamento das escolas em praticamente todos os anos lectivos. Por exemplo, as escolas da periferia, são as que mais sofrem com as questões pluviométricas, visto que com o tal facto, os alunos e os professores ficam impedidos de acederem às instalações escolares, criando assim, sérios constrangimentos aos alunos, na realização das mesmas provas por não terem beneficiado da exploração de determinados conteúdos. Trata-se de algo transversal à sociedade angolana, que já deveria estar compreendido e integrado nos pressupostos de funcionamento normal, mormente, na programação do ano lectivo, o que possibilitaria a abertura de uma janela de oportunidades para interrupções supletivas sem implicações na qualidade das aprendizagens e no cumprimento dos programas estipulados, para o mesmo efeito. Porém procedimento igual, obrigaria a pressupor a existência de algum grau de autonomia ao nível da gestão escolar e da autonomia curricular, no sentido de que o tratamento diferenciado das situações implicaria a criação de condições de igualdade e equidade de oportunidades entre todos os estudantes angolanos. Portanto, tratar de forma diferente certas situações em função da

sua especificidade não significaria criar situações de privilégio, mas tão somente respeitar as possibilidades de todos os alunos poderem aceder às mesmas oportunidades de aprendizagem, ainda que por ritmos e processos diferenciados.

Por isso, no terceiro aspecto entende-se que, tendo em atenção aos contextos diferenciados, as escolas deveriam ter maior autonomia para melhor conseguirem desenvolver o trabalho curricular e em consequência elaborar as provas em consonância com o mesmo, independentemente da sua natureza (prova do professor, prova de escola ou prova de exame), de modo a permitir que os alunos façam as provas com conteúdos efectivamente trabalhados, ou seja, aqueles que resultam de um currículo adaptado e contextualizado à realidade local. Infelizmente, a legislação é explicitamente inflexível e, por isso, muito dura e intransigente no sentido de não proporcionar essa possibilidade como afirmam os latinos, *dura lex sed lex*, isto é, a lei é dura, mas é lei. Nesta óptica, parece evidente ser uma lei injusta porque discrimina ao tratar os estudantes de igual forma, em face de condições tão desiguais, reincidindo ao não proporcionar oportunidades de serem bem-sucedidos de forma justa e equilibrada, resultando numa dupla penalização de quem mais precisa da ajuda e de medidas equilibradas do Estado.

Do ponto de vista curricular, numa lógica de justiça e equidade do processo educativo, só se pode avaliar os conteúdos ministrados, porque o currículo, na visão de Pacheco (2001) é entendido como um documento de prestação de contas. É por meio da avaliação que se consegue mensurar o desempenho dos professores quanto ao cumprimento dos conteúdos programáticos e sumariados, pensando, obviamente nos alunos. Partindo desta perspectiva, o currículo deve ser encarado como um meio de gerar aprendizagens aos alunos e que os habilite à prossecução dos estudos. E não um meio de sancionar alunos por aprendizagens que não realizem e que, por isso, não podem ser alvo de avaliação dos mesmos conteúdos, sob pena de os condenar, à partida, para um resultado escolar enviesado e, sobretudo, injusto, uma vez que a referida avaliação depende de variáveis que os estudantes não controlam e que o Estado não acautela.

Quanto à relativa insuficiência de autores, este aspecto diz respeito apenas à realidade angolana, pois há carência de estudos sobre a autonomia e flexibilidade curricular em Angola. Por esta razão, optou-se por uma abordagem que pressupõe uma emergência relativa à mudança de paradigma educacional. Assim, as políticas educativas são lineares, visto que encaram os actores escolares como meros consumidores de conhecimentos pré-estabelecidos e, às vezes descontextualizados, dadas as assimetrias regionais e a diversidade social e cultural dos povos angolanos. A referida insuficiência

científica prende-se com o facto de não existirem abordagens investigativas e científicas em matéria de estudo que serviriam de suporte à tese, isto é, pode-se dizer que em Angola, há pouca produção científica sobre o assunto. Esta tese, que surge como um movimento que pretende ser embrionário, no âmbito das possibilidades de uma gestão curricular pautada pela flexibilidade e autonomia dos processos de decisão e concretização curricular e pedagógica, de acordo com determinadas orientações que, efectivamente, promovam o trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Surge, também, como uma forte vontade de contribuir para uma inversão do quadro científico educacional angolano, na medida em que do mesmo se pretende construir subsídios para os diferentes níveis de concretização curricular, ou seja, podem ser ponderados ao nível da decisão política educacional, mas também ao nível dos pontos intermédios de decisão curricular, orientados por pressupostos de autonomia e flexibilidade, e dos próprios processos do ponto de vista didáctico-pedagógicos.

b) Problema e objectivos de investigação

Em Angola, as políticas educativas estão definidas pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto (altera e actualiza a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), que se formaliza como a actual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE). Ora, a implementação destas políticas obedece a determinados critérios, que nem sempre são compreendidos de modo linear, devido à estrutura hierárquica com que os mesmos são emanados, ou seja, as políticas curriculares definidas superiormente, não chegam ao último receptor do mesmo modo como foram definidas e estruturadas, certamente com as melhores intenções do ponto de vista dos resultados de aprendizagem, a saber: compreensão, implementação, cumprimento, resultados. Nisto, verifica-se uma desconexão no *modus operandi* dos normativos que definem as políticas educativas e curriculares, no contexto angolano, ou seja, ainda que sem colocar em causa a validade e pertinências dos pressupostos, constata-se que a sua implementação e resultados têm estado aquém dos desejos de todos, no sentido de uma contribuição para a construção de comunidades desenvolvidas, avançadas, contribuindo para o bem-estar económico, cultural e social do povo angolano. É esse o desígnio dos pressupostos de uma escola pública, que para todos trabalha, sem excepção, no sentido de justiça, igualdade e equidade.

As consequências são várias e levam a que os actores educativos convirjam e divirjam sobre determinadas políticas inerentes ao seu próprio funcionamento, sobretudo, no que diz respeito aos normativos curriculares, que definem a necessidade e o interesse de um processo de ensino e

aprendizagem de qualidade para melhorar as práticas educativas e, de forma consequente, os resultados escolares, algo que se pressente como ainda longe de alcançar, devido a diversos factores que impedem a concretização de tais desígnios, nomeadamente ao nível da formação dos professores, da existência de condições deficitárias nos contextos da acção, de dificuldades de investimento de ordem financeira, entre outros.

De facto, as condições de trabalho, nos diferentes contextos educativos, nas diferentes províncias angolanas, são muito divergentes e, por isso, uma política curricular uniforme não ajuda na necessária flexibilização dos pressupostos curriculares e na capacidade de decisão por parte dos professores, com autonomia responsável e decretada, no sentido de assumir a deliberação da adequada abordagem curricular, no equilíbrio difícil, mas necessário, entre os seus pressupostos e as condições reais dos contextos e dos sujeitos com os quais se trabalha.

Em Angola, o Governo é o órgão de direito para a elaboração das políticas educativas. A sua materialização passa pelos órgãos competentes, como o Ministério da Educação, INIDE, Gabinetes/Secretarias provinciais da Educação e Direcções Municipais da Educação.

As políticas educativas em geral, tem de ver especificamente com as políticas curriculares, cuja sua concepção ideológica e filosófica passa pelo Ministério da Educação, no que tange aos conhecimentos que devem ser trabalhados nas escolas. Todavia, nota-se que há um desajustamento, entre a concepção e a concretização, isto é, quanto às acções pedagógicas em função do contexto da aplicabilidade curricular. Acredito que um currículo totalmente uniforme em Angola não responde aos macros objectivos da educação e aos objectivos dos diferentes ciclos escolares, assim como de cada disciplina do Ensino Primário.

O currículo angolano é unificado desde as disciplinas, programas, tempo de duração das aulas, exames, procedimentos na realização de exames e nos tempos de carga horária dos professores. Em linhas gerais, tudo o que se relaciona com as iniciativas de desenvolvimento curricular, estão à partida definidas e delimitadas por procedimentos previamente estabelecidos, sem atribuição de margem de autonomia e flexibilidade curricular, que permitam, com exigência e rigor, enquadrar a diversidade de contextos e possibilidades díspares, independentemente das condições geográficas, culturais e socioeconómicas dos povos. Entendemos, que o governo deveria permitir margens de gestão curricular com autonomia e flexibilidade para que o ensino cumpra os objectivos locais, regionais e nacionais. Por exemplo, a nível provincial, ensina-se o mesmo programa, o exame é provincial e realiza-se perante uma mesa de jurado constituído pelo presidente de Júri, 1.º e 2.º vogal, o que provavelmente origina

falta de flexibilidade, nos resultados obtidos pelos alunos. Há uma rigidez absoluta de procedimentos, provavelmente muito acima das possibilidades de uma faixa substancial de estudantes, que acaba por ser segregadora de legítimas vontades e até de direitos de prosseguimento de estudos que possam permitir acesso a estudos de nível avançado, que desta forma inviabiliza a diversificação e capacitação da população jovem angolana.

A atitude de se implementar os exames provinciais, julgamos não ser muito assertiva, pois o trabalho docente é feito, vamos dizer, muito ‘às pressas’, na medida em que o professor olha para o currículo como um documento extenso de prestação de contas. Este facto muitas vezes leva-lhe a “correr com a matéria”, como costumamos dizer numa linguagem mais informal, mas muito explícita quanto às consequências, tendo mais em conta a necessidade de cumprimento do programa (preocupações formais e legalistas), do que propriamente com o grau de consecução dos processos realizados. Assim, fica-se sem se perceber em que medida, de facto, os alunos estão a concretizar as aprendizagens e, por isso, deveriam estar mais interessados com o âmago dos processos que reportam para as questões pedagógicas e didácticas e com repercussões legítimas nas efectivas aprendizagens das crianças.

Em grande medida, as práticas curriculares centralistas e uniformes, que se verificam, em Angola, até aos dias hodiernos, fruto da pouca abertura na gestão do currículo escolar, o que faz com que praticamente não haja flexibilidade no ensino, são reproduzidas à escala local, porque o centralismo não tem apenas uma dimensão jurídico-administrativa; é, também, um fenómeno cultural, com implicações, portanto, nas subjectividades dos professores e de outros actores educativos. Por conta disso, quase que, ninguém, incluindo mesmo o seio académico, prezam-se em tratar da autonomia e flexibilidade curricular como um conjunto de pressupostos que melhor poderia servir e transformar a escola e de a mesma cumprir com a sua finalidade natural. De facto, o centralismo educativo passou a ser uma mentalidade educacional, quase como uma construção histórica arreigada ao centralismo burocrático e político, o que não deveria existir, para o bem da modernidade, cujo movimento de globalização clama, todos os dias, por um ensino que traga propostas de soluções para a vida das pessoas ao longo do seu processo de formação e na inserção social e profissional. Assim analisada a situação, acreditamos numa solução mais segura e viável, e que se encontra relacionada com a proposta que trazemos, o que implica uma reforma progressiva do sistema educativo e curricular, e passar-se a abraçar uma nova cultura educativa e profissional, baseada nos marcos da autonomia e flexibilidade curricular, onde o professor é o factor fundamental da decisão curricular, que corresponda aos anseios dos profissionais da educação, às populações estudantis e à demandas da

sociedade.

Como tal, as diferentes propostas que trazemos, apesar de à partida parecerem que dizem respeito somente aos legisladores, as orientações das políticas e reformas delas advindas, as quais se querem contemporâneas, não poderão ser vistas apenas no plano das alterações legislativas e de morfologias administrativas, organizacionais e curriculares; elas, têm, também, efeitos a nível das mentalidades.

As propostas de reforma educativa não são apenas veículo de mudança técnica e estrutural. São também mecanismos que contribuem para a transformação das opiniões em volta da educação, das identidades e dos valores, afectando, assim, o sentimento de realização dos actores educativos (promotores escolares, gestores escolares, professores e outros).

Infelizmente, num sistema educativo uniforme e centralizado, estes actores educativos, por uma questão de mentalização e aculturação do mesmo ensino, se assim nos podemos exprimir, acabam por estar influenciados pela nova cultura da performatividade competitiva, vivendo com sentimentos de culpa, incerteza e insegurança e preocupação com o seu modo de estar, no trabalho, com os resultados da sua actividade no processo de ensino-aprendizagem, com o alcance dos objectivos definidos por lei e através dos quais ele é avaliado, no que toca ao seu desempenho. Ora, este estado psicológico, retira do professor a capacidade de criar, inovar, remetendo-o para uma condição de mero executor de um currículo prescrito, como sendo um simples prestador de contas, sem com isso cumprir a sua missão com a educação.

Daí, então, termos falado da urgência de ter que se mobilizar uma nova cultura, necessária para Angola, visto que a escola será vista como uma instituição que está ao dispor do cidadão para lhe dar ferramentas necessárias à sua sustentabilidade e, desse modo, estará em melhores condições de ser convocada a integrar no plano estratégico de desenvolvimento social da comunidade em que ela está inserida.

A urgência da introdução da autonomia e flexibilidade curricular, no contexto angolano, trará uma nova cultura educativa, visando construir uma escola para as comunidades locais e para os problemas sociais. Assim, numa Angola tão extensa, composta por 18 (dezoito) Províncias e com uma densidade populacional crescendo exponencialmente em termos territoriais, económicos e culturais divergentes, continua-se a partilhar a ideia de um currículo uniforme e centralizado de aprendizagens, contrária à evidência de um tecido social e cultural tão complexo e heterogéneo. Deste modo, o actual sistema educativo centralizado e uniforme já não responde à função natural, própria de uma escola,

que consiste, fundamentalmente, em garantir as aprendizagens de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização dos alunos. Neste contexto, como já o teremos dito, o professor é o factor preponderante no cumprimento dessa função, tão importante de uma escola, recaindo sobre si e as suas actividades, por influência de um ensino baseado num sistema educativo centralizado e uniforme, a difusão da crença de que o seu bom desempenho e o seu dever deve ser aferido a partir da “qualidade dos documentos escritos” e não tanto a partir do trabalho desenvolvido diariamente com os alunos no acto do processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, Kelchtermans (2009) chama a atenção para “a concepção reducionista da educação”, na medida em que se reduz e altera o que conta como ensino e qualidade das aprendizagens, assim como o que significa ser professor, implicando, muitas vezes, “ignorar, negligenciar ou até mesmo, negar aspectos importantes da realidade educativa” que constituem “fontes poderosas de motivação, comprometimento e satisfação profissional para os professores” (Kelchtermans 2009, p. 66).

Com vista a correspondermos à chamada de atenção que o autor ora citado faz a todos nós, sob pena de Angola continuar a preso em políticas “reducionista da educação”, já que, como se tem dito, “os bons conselhos devem ser acatados e aplicados”, ainda que o art.º 13.º, na alínea c) do n.º 2, do Decreto-Presidencial n.º 162/23, de 01 de Agosto, o qual no que concerne à Autonomia, trata da autonomia pedagógica, atribuindo-a em 20% (vinte por cento), quando se trata de se poder elaborar provas com base em conteúdos curriculares correspondentes aos saberes locais, pensamos, ainda assim, que esta autonomia não se ajusta àquilo que se deseja para um ensino inclusivo. Dito de outro modo, para além da mesma autonomia, representada percentualmente (20%), já ser tão reduzida, isto é, o ideal, a nosso ver, é que a mesma poderia ser de 50%, ela, é em si tão limitativa da acção educativa, visto que o legislador educativo atribui tal autonomia somente no que respeita à elaboração de provas e não à prática lectiva do trabalho pedagógico de exploração dos conhecimentos.

A princípio toda a investigação pressupõe um problema que preocupa o pesquisador, sendo esse o epicentro para o desenvolvimento da pesquisa que lhe precede. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), o problema é uma dificuldade teórica ou prática no conhecimento de alguma coisa de real importância, para o qual se deve encontrar uma solução.

Na mesma abordagem, Tuckman (2000) diz que “toda investigação, tem por base um problema inicial que, constantemente e ciclicamente, se vai complexando em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 37).

Em função do enquadramento teórico dos textos de alguns autores acima mencionados,

achamos pertinente definir para o que nos propusemos pesquisar, formulado na seguinte questão investigativa de partida:

– Quais são os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica, de nível primário, enfrentam em termos de implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas, em Angola, num contexto em que o currículo prescrito é visto, primordialmente, como um instrumento de prestação de contas?

A definição clara dos objectivos de investigação é fundamental para que possamos concretizar a intenção da investigação, pois eles direccionam o investigador para que a finalidade do trabalho possa ser alcançada. É importante destacar que os objectivos devem estar intrinsecamente relacionados com a pergunta de partida do estudo. Nesse sentido, a nossa investigação tem por finalidade, compreender os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica, de nível primário, enfrentam, perante a implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular, nas escolas públicas, em Angola, a partir de um currículo prescrito. Para tal, definiram-se os seguintes objectivos do estudo aqui em causa:

1. Descrever a evolução e o enquadramento das políticas educativas e curriculares em Angola;
2. Analisar as estratégias das escolas públicas em estudo para a materialização da autonomia e flexibilidade curricular;
3. Compreender o papel dos actores educativos na implementação de pressupostos de autonomia e flexibilidade curricular das escolas do ensino primário;
4. Ponderar o papel da avaliação das aprendizagens como elemento preponderante na efectivação de práticas de autonomia e flexibilidade curricular;
5. Esclarecer os desafios e os constrangimentos dos docentes, tendo em vista o cumprimento das normas curriculares prescritas;
6. Averiguar as implicações pedagógicas de um currículo uniforme, tendo em conta o contexto social em que as escolas se encontram inseridas.

c) Relevância do objecto de estudo

As principais motivações que estiveram na base da escolha do tema sobre “**Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades. Estudo descritivo a partir de três escolas públicas da província de Luanda**”, prendem-se com os seguintes argumentos, advindos da nossa experiência e contacto com os contextos sociais e escolares:

A existência de opiniões constantes de diversos sectores da sociedade no sentido de referenciar que o ensino actual, em Angola, não habilita os alunos com conhecimentos úteis para a sua vida e para a consequente integração na sociedade;

O facto de se perceber que as disciplinas que compõe o currículo e se leccionam, em Angola, não terem ainda uma forte conexão intrínseca e um respaldo na vida prática quotidiana, levando os alunos a não nutrirem motivação e nem interesse nos mesmos conteúdos, contribuindo para a elevação do índice de absentismo escolar;

O facto de os professores denunciarem constantemente que não se sentem realizados na hora da actividade docente, uma vez que têm de cumprir estritamente aquilo que consta do plano de aula, sem espaços de autonomia e flexibilidade, que lhes permitam ser criativos e decisores curriculares quando assim o trabalho o exige, sob pena de sofrerem desqualificações por parte de uma direcção ou inspecção escolar.

Estas são, a título de exemplo, algumas das reclamações e queixas mais frequentes e reiteradas no seio da classe docente angolana, com as quais nos vamos deparando enquanto profissionais de educação afecto à Inspeção e Supervisão Escolar do Ministério da Educação, sem discordar do facto de sermos, também, parte dessa sociedade civil, nomeadamente, como pais e encarregados de educação.

É a partir deste contexto tão comovente e que muito nos traz envolvidos e preocupados, que nos sentimos na obrigação moral e patriótica em trazer esta temática para discussão, com um olhar posto no imperativo de inversão do sistema educativo angolano, que é de cariz centralizado e uniforme, para um sistema educativo com suporte na autonomia e flexibilidade curricular, buscando um ensino que desempenhe verdadeiramente a sua função sócio-política. É, a partir deste contexto, por outro lado, que trazemos esta temática da nossa tese para que à par da consciencialização dos legisladores educativos, também o seio académico assuma o mesmo assunto com a importância que se impõe, de modo que passe a fazer parte do um compromisso concertado entre a política, a academia e o tecido social. Só assim é que se pode tornar numa nova cultura com potencialidades efectivas de resultados diferentes do que temos vindo a obter, no sentido de se poder deixar para trás uma “cultura educativa eivada do centralismo educacional”, já quase retrógrada.

Uma das provas de o centralismo educativo estar-nos fortemente enraizado, notamo-lo aquando da nossa pesquisa, momentos em que vivemos fortes constrangimentos pela escassez de conteúdos que abordam o referido tema, em Angola

Em suma, foram essas e outras razões de natureza subjectiva que trouxemos para esta temática, versada nesta tese de Doutoramento sobre: “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades. Estudo descritivo a partir de três escolas públicas da província de Luanda”, como uma participação contributiva a bem da sociedade angolana pela razão de compreendermos os meandros pedagógicos caracterizados pelo défice de autonomia e flexibilidade curricular.

Na verdade, por vezes, somos confrontados com o “choque da realidade”, em face da constatação da “realidade chocante” (Lopes, 2005), pois o sector da Educação enfrenta, hoje, múltiplos desafios a começar pela gestão das escolas, uma vez que milhares delas se encontram em situação de degradação física das suas instalações, bem como à incapacidade para dar resposta à crescente população estudantil, a todos os níveis. Várias medidas têm sido implementadas, umas de carácter metodológico e pedagógico, outras de carácter organizativo, para que as escolas tenham condições de trabalho, no sentido de cumprirem com os objectivos esperados pela sociedade. Para isso, as reflexões a serem produzidas neste estudo devem procurar estar em plena conformidade com a realidade actual do sector, nas zonas urbanas e rurais, pois só assim pode ser um contributo no sentido de melhorar as suas práticas, os resultados escolares das suas populações.

Outro tipo de inconformidade notável é o facto de as escolas públicas terem a tutela para a certificação dos alunos das escolas privadas, ou seja, as escolas privadas, mesmo com níveis aceitáveis de organização e de condições humanas e administrativas, não têm autonomia para emitir e assinar certificados que atestam a realização das aprendizagens condizentes com os pressupostos curriculares definidos pelo Governo. Chega a ser contraditório que o mesmo Estado que reconhece e permite a acção educativa das escolas de iniciativa privada, quando chega a hora de atestar o percurso educativo efectuado pelos seus alunos, essas escolas não o possam fazer, pelo facto dessa competência estar apenas atribuída às escolas públicas. Esta é uma questão que se pode até considerar de equidade do sistema educativo para com as populações estudantis.

Estas duas facetas deram-nos uma larga experiência que nos convenceram a prosseguir com a investigação em vários aspectos sobre o currículo educativo, o que nos motivou na escolha deste tema, para aprofundar os conhecimentos e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, nomeadamente: ao investigar as perspectivas teóricas e práticas que resultam da importância do currículo para a construção de uma escola com um ensino de qualidade; ao proceder à avaliação do sistema curricular para a sua auto-suficiência, nomeadamente, a valoração do desenvolvimento

pessoal e profissional.

Entretanto, os fenómenos naturais (seca, chuvas, inundações, ...), entrelaçados com factores sociais, culturais e económicos, são elementos apontados como sendo factores que nos motivaram na escolha do tema, visto que um currículo uniforme e centralizado se torna, em alguns casos, inadequado a sua aplicação. Em função disso, dizer que o nosso estudo foi realizado em três escolas da mesma província, mas com realidades muito distintas em função da localização urbana, suburbana e rural das respectivas escolas, onde as dificuldades e constrangimentos são prementes e os pontos comuns são a realização das provas conforme o calendário nacional escolar e o cumprimento das normas que regulam o funcionamento direccionado pelos órgãos centrais e intermédios na gestão das mesmas.

Assim, havendo poucos estudos voltados para a realidade educativa angolana, que incidam nas representações dos professores sobre as práticas e a importância de autonomia e flexibilidade curricular para alcançar melhores resultados escolares, e dada a relevância social que os mesmos podem encerrar para a prossecução de um caminho que se faz necessário construir, no sentido da melhoria do sistema educativo, e, por inerência, da própria sociedade angolana, tal razão constituiu-se como um processo de motivação e mobilização para a escolha das intenções de investigação do presente tema.

O estudo em causa torna-se pertinente porque a qualidade do ensino e os caminhos que possam conduzir a esses desígnios é assunto que está na agenda do Governo, e no processo de reflexão permanente que a acompanha, e ainda nas instituições encarregues de melhorar o sistema da educação com novas dinâmicas capazes de gerar inovações, melhorias e aperfeiçoamento da actividade educativa. Interessa, pois, compreender a falta de qualidade de ensino em face do quadro legislativo traçado, as margens de autonomia e flexibilidade que é possível construir, na perspectiva de identificar e instigar os professores a reflectirem sobre os desafios, as exigências e as implicações de um pressuposto que possa conduzir as escolas e os professores a assumir decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, devidamente enquadrado e, na medida do possível, contextualizado nos condicionalismos vários, a serem reflectidos, que possam existir na sociedade angolana, decisões essas serem reflectidas no sentido de promover práticas ou modos viáveis de concretização curricular e consequente desenvolvimento efectivo de aprendizagens escolares.

d) Organização da tese

Para a prossecução dos pressupostos e dos objectivos enunciados atrás, desenvolvemos uma investigação, de carácter misto, recorrendo a técnicas suportadas pelo inquérito por questionário e por entrevista, coadjuvadas pela análise documental. Recorremos também a uma pesquisa bibliográfica que permitiu a construção de um estado de arte sobre questões de enquadramento da problemática, assim como contribuiu para a tomada de decisões sobre o *design* desta investigação e consequente aprofundamento e detalhe da mesma. Esses elementos foram fulcrais na nossa motivação e deram sustentabilidade à justificação e relevância desta investigação para ampliar o estado da arte e os debates até então feitos pela investigação em três escolas públicas na província de Luanda.

A estrutura da tese, que a seguir explanamos, pretende corresponder ao interesse investigativo, que, como referimos, consiste em compreender profundamente os desafios e as possibilidades que os professores do ensino primário enfrentam na implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular, nas escolas públicas, em Angola, a partir de um currículo prescrito e uniforme. Nesse sentido, para concluir a função inicial deste texto, falta-nos discorrer, em termos de arquitectura científica, sobre como se concretiza a organização da tese pelas suas partes constituintes, a saber, além desta introdução, um conjunto de seis (6) capítulos, que tentam concretizar os propósitos da mesma, tal como se apresenta a seguir:

Uma introdução, a que designamos de “Abertura da investigação”, em face da sua estruturação e conteúdo detalhado, que cumpre também a função de um organizador avançado do que é expectável encontrar neste trabalho. Assim, esta introdução traz-nos uma visão e descrição geral da tese, situando-a quanto a alguns elementos ponderados, entre os quais valorizamos considerações sobre o contexto do estudo, o problema de investigação, a pergunta de partida e os seus objectivos, assim como a eventual relevância do objecto de estudo. Fazemos ainda uma alusão à própria estruturação da tese e dos seus diferentes capítulos.

No Capítulo I, fazemos uma referência relacionada com um olhar sobre o currículo e os seus componentes, onde apresentamos e contextualizamos a origem dos termos autonomia e flexibilidade curricular à luz das perspectivas de alguns autores em matérias do currículo escolar. Enfatizamos também os diferentes modelos de desenvolvimento curricular em função do trabalho que consiste em compreender as estratégias de três escolas públicas situadas na província de Luanda, para a materialização da autonomia e flexibilidade, em Angola, tendo em linha de conta os desafios e possibilidades atinentes à componente curricular. Realça-se ainda a importância que esse trabalho

assume ao nível de qualquer mudança que se pretenda integrar na escola e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Sendo o currículo a chave-mestra do edifício educativo, qualquer alteração que se pretenda inserir no sistema não poderá ser feita à margem do que se passa no domínio curricular.

– No Capítulo II, reflectimos sobre gestão, autonomia e flexibilidade curricular. Fazemos a apresentação das concepções teóricas do currículo, tendo em atenção à sua autonomia e flexibilidade, bem como à sua aplicação na sua desenvoltura e execução do currículo escolar. Realça-se a importância que o mesmo assume ao nível de qualquer mudança que se pretenda integrar na escola e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Sendo o currículo a chave-mestra do edifício educativo, para qualquer alteração que se pretenda instaurar no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular. Tratamos aqui de ponderar os pressupostos que fortalecem uma gestão curricular segundo os princípios de autonomia e flexibilidade curricular, no sentido de permitir a todas as crianças alcançarem os objectivos educativos. Igualmente reflectimos sobre os requisitos/condições para a autonomia e flexibilidade curricular no contexto escolar.

– No Capítulo III, fazemos a apresentação sobre o papel da autonomia e flexibilidade curricular no contexto da avaliação das aprendizagens, tratamos de mostrar que ensinar pressupõe avaliar para posteriormente tomar a decisão mais acertada sobre os processos didácticos e pedagógicos. Tratamos, também, da avaliação das aprendizagens, como espaço de autonomia curricular, e aproveitamos para abordar as suas concepções teóricas.

Em linhas gerais, compreendemos que a avaliação das aprendizagens nas suas diferentes modalidades, representam desafios enormes, em função dos contextos da sua aplicação. Outrossim, permite-nos aferir, por meios de instrumentos de avaliação específica, os níveis do progresso académico dos alunos e apresentá-lo também como uma oportunidade para o professor redefinir as suas estratégias, métodos, abordagens, objectivos e meios ou recursos de ensino. A avaliação das aprendizagens é o auge do processo didáctico, na medida em que representa um momento de análise do percurso dos actores didácticos. É o meio pelo qual o professor, por um lado, expressa a sua autonomia em relação ao tipo de perguntas que devem constar na prova, e, por outro, expressa também os princípios da flexibilidade e autonomia porque o professor é capaz de elaborar os meios ou instrumentos de avaliação (a dita prova, nos termos aqui discutidos) tendo em conta as características dos alunos. É importante dizer que o currículo é a fonte do processo curricular e avaliativo, pois é nele em que se encontram os saberes que norteiam a actividade curricular.

No Capítulo IV, contextualização histórica do sistema educativo angolano, fazemos a apresentação e análise sobre a contextualização Histórica do Sistema Educativo Angolano. Assim, o percurso histórico do sistema educativo angolano permite identificar determinadas etapas que se enquadram no período colonial e o pós-colonial, englobando uma gama de situações decorrentes de um dos contextos singulares da época. Assim, para uma abordagem das características do ensino angolano, torna-se imperioso, em primeira instância, a descrição de um rescaldo da trajectória com realce a começar com o ano de 1975 até aos nossos dias.

No Capítulo V, metodologia de investigação, discorremos sobre os processos da metodologia de investigação científica. Neste contexto, vale dizer que este trabalho se enquadra num estudo descritivo, com características de estudo de caso, com recurso às técnicas de inquérito por entrevista semiestruturada e inquérito por questionário. Assim, trata-se de um estudo de caso delimitado em três escolas públicas, codificadas por localidades, situadas na província de Luanda. São escolas que ministram aulas da primeira à sexta classe. Em termos de sujeitos participantes este trabalho conta com 118 professores que responderam aos questionários e foram entrevistados 18 professores. As entrevistas e os questionários foram feitos com base nos princípios da ética investigativa.

– No Capítulo VI, versa a análise, discussão e apresentação dos resultados, onde procedemos à apresentação e reflexão sobre o objecto de investigação, considerando os pressupostos da mesma, nomeadamente ao nível do seu problema, da sua relevância e dos seus objectivos. Neste quesito, procedemos à análise dos resultados oriundos dos instrumentos de pesquisa, através de pressupostos relacionados com a análise de conteúdo.

– Finalizamos esta investigação com as considerações finais, limitações e pistas da investigação futura.

CAPÍTULO I:

Um olhar sobre o currículo e seus componentes

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo reflectimos sobre o currículo tendo em atenção a sua autonomia e flexibilidade curricular, bem como a sua teoria e a aplicação na sua desenvoltura e execução curricular na escola. Realça-se a importância que o mesmo assume ao nível de qualquer mudança que se pretenda integrar na escola e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Sendo currículo a trave-mestra do edifício educativo, qualquer alteração que se pretenda inserir no sistema não poderá ser feita à margem do que se passa no domínio curricular.

Além disso, o nosso estudo desenvolvido na área do desenvolvimento curricular, faz todo o sentido deixarmos claro a que nos referimos quando abordamos o vocábulo currículo, uma vez que se trata de um conceito multifacetado e, por isso, com várias definições que retractam distintas filosofias educativas e, por consequência, diferentes formas de conceitualizar a educação e o ensino. Todavia, começamos por fazer referência, na nossa abordagem, sobre a origem e o significado do termo currículo para, em momento posterior, situar os vários significados que perpassam este conceito. Na mesma senda, e tendo em atenção que currículo, enquanto artefacto que permite interligar a teoria e a prática educativa, se desenvolve e reconstrói ao longo de um processo que se situa entre a fase de concepção e a fase de concretização, abordamos o conceito de desenvolvimento curricular, os seus respectivos contextos de decisão curricular que o influenciam e as etapas que o interligam. Uma vez que, devido a factores de diversa ordem, que exploramos ao longo deste capítulo, o processo de desenvolvimento curricular pode-se em concretizar de diferentes maneiras, encerramos o capítulo com uma abordagem dos diferentes modelos de desenvolvimento curricular em função do trabalho que consiste em analisar as estratégias de três escolas públicas situadas na província de Luanda para a materialização da autonomia e flexibilidade curricular em Angola.

1.1. Origem e significado do termo currículo

Na perspectiva etimológica, a palavra currículo encontra a sua origem no Latim, derivado do verbo *currere*, que significa, caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, surgindo dele duas ideias principais: uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos (Pacheco, 2001, p. 15). Ainda hoje estas ideias se mantêm, uma vez que o currículo é constantemente associado à sequência ordenada de estudos ou a um conjunto de disciplinas de um dado curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000).

1.2. Conceito de Currículo

O currículo é um conceito polissêmico e carregado de ambiguidades – Vilar (1994) Gimeno (1998) Roldão (1999), Pacheco (2001), sendo inevitável reconhecer, como afirma Ribeiro (1995, p. 11), que não possui um sentido unívoco. Como vimos, de acordo com Ribeiro, o conceito de currículo emerge da diversidade de funções e conceitos, em função das perspectivas que se adoptam, o que vem traduzir-se em alguma imprecisão, sobre a sua natureza e âmbito.

Tendo em conta a polissemia que acarreta a definição de currículo, em volta do mesmo assunto, não tem havido consenso entre os vários autores. Como assinalam Machado e Gonçalves (1991), a procura de uma definição consensual de currículo será sempre infrutífera na medida em que o progresso da ciência, tanto ao nível conceptual, quanto ao nível operacional, não tem sido inviabilizado pela ausência de consenso no campo curricular. Aliás, nos anos mais recentes, os estudos curriculares têm caracterizado a sociedade contemporânea como sendo de muita divergência de entendimento e consenso. E tal se fica a dever em grande parte, às mudanças educativas que lhe estão associadas, em particular, às do campo do currículo.

O currículo tem sido definido de várias formas, sobretudo porque engloba as diferentes percepções dos vários autores em torno da educação e da escola e, por consequência, em torno do que o currículo deve ser. Alguns vêem o currículo como uma longa lista de disciplinas que devem ser estudadas pelos alunos ou como um conjunto de conteúdos a trabalhar nas aulas. Outros idealizam o currículo como um conjunto de aprendizagens planificadas pelo professor. Outros ainda, sustentam que o currículo é um plano de acção que traduz aquilo que realmente ocorre na escola. Para Pacheco (1996, p. 20):

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económica, culturais, sociais e escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas.

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos

passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, no ano após ano. O termo currículo, constitui uma das preocupações crescentes da sociedade actual e é um dos aspectos fundamentais ao nível da educação. Dada a sua pertinência em Educação, trata-se de um conceito ambíguo ou polissémico para o qual se têm vindo a apresentar diversas definições.

Assim sendo, na perspectiva latina, Roldão (1999, p. 5) entende que o currículo está associado àquilo que passa, a um percurso que se constrói, ou seja, um conjunto estruturado de matérias de ensino traduzido na distribuição variada de tempos lectivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas. Sequenciando, Ribeiro (1999, p. 175) concluiu que o currículo-cerne do sistema educativo se define como um plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem que inclui objectivos, conteúdos, estratégias, actividade e avaliação da aprendizagem, abrange diferentes âmbitos (macro ou micro), relaciona-se com contextos (formais ou informais) e experiências educativas (explícitas ou implícitas) na escola. Cardoso (1987, p. 222) define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade”. Já de acordo com Abrantes (2000, p. 6), “a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região”. Stenhouse (1984, p. 29) diz que o currículo é um projecto que traduz uma vontade ou a “tentativa para comunicar os princípios e as orientações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que este permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto de forma eficaz para a prática”.

À luz da teorização curricular percebemos o currículo como uma expressão polissémica e com atenção especial dos especialistas educacionais. Ademais, conseguimos notar que em torno da palavra currículo há abordagens não consensuais, porém, o importante é que todas as correntes teóricas têm como foco a educação formal dos cidadãos.

1.3. Currículo à Luz da aplicação pedagógica

Do ponto de vista pedagógico, o currículo é o ponto de partida da acção pedagógica, pois nele encontram-se definidos os saberes científicos e culturais, os valores e as normas de convivência. O currículo é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica (Sacristán, 1989, p. 36). O currículo actua como instrumento modificador sobre o sujeito, podendo-se afirmar que o mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento (Silva,

2010). Estes autores destacam o currículo como guia de todo processo didático, na medida em que define todos os saberes necessários à aprendizagem.

Actualmente, o currículo é um aspecto bastante estudado e discutido pelos especialistas educacionais dada as finalidades da educação e o papel do professor enquanto participe na transmissão/construção de conhecimentos. No âmbito dos estudos e discussão curricular, são vários os contributos dos teóricos conceituados conforme se podem destacar.

O currículo inclui objectivos e os conteúdos da acção educativa, mas também toda instrumentalização didáctica (estratégias, metodologias, materiais) e o processo avaliativo, enquanto instrumento de regulação do processo didático em que está inserido (Diogo, 2010). O currículo pode ser também o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, com um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação (Pacheco, 2005, p. 35). O currículo é a expressão da função socializadora da escola e é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino (Gimeno, 1989, p. 36).

Na visão de Roldão (2009), “o currículo refere-se ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto, tempo, à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 32). É um termo que pode designar múltiplos sentidos, dependendo da modalidade de educação ou formação, bem como do seu objectivo de conhecimento que desafia o envolvimento e progressão escolar dos aprendentes (Pacheco, 2006).

Quanto ao “currículo” em si, é uma expressão, que no âmbito educativo deve ser visto na perspectiva macro, meso e micro organizacional. A perspectiva macro espelha as linhas gerais de um currículo com vista à sua execução em contexto escolar, aqui entendido como perspectiva micro. Na primeira, destaca-se o currículo formal que define as finalidades da educação escolar (o tipo de indivíduo e de cidadão a formar, pela escola), as metas de cada ciclo de estudos (por vezes, expressas sob a forma de perfis terminais de ciclo), os planos de estudo, os programas das diferentes disciplinas e áreas curriculares, a regulamentação da avaliação dos alunos (Diogo, 2010, p. 6).

A perspectiva meso é fundamental, pois é nela onde o currículo é contextualizado, através de planificações didácticas antes da aplicação do mesmo. A acção pedagógica pressupõe o currículo trabalhado, que, segundo Diogo e Vilar (2000, p. 7), “é constituído pelas tarefas escolares levadas a cabo e guiadas pelos esquemas teóricos e empíricos dos professores e em função das finalidades educativas assumidas, designadamente as decisões decorrentes da planificação curricular e

programações pedagógico-didácticas assumidas a nível de escola”.

Finalmente, o currículo entra para a sua fase de execução de modo a proporcionar as aprendizagens. Neste sentido, o currículo ganha a dimensão prática, por ser já algo concreto. Em conformidade com o que foi dito, Gimeno (1989) afirma que o currículo real designa o conjunto de aprendizagens que se passa na sala de aulas e a execução do plano didáctico. É constituído pelo conjunto de experiências educativas que são proporcionadas aos alunos, isto é, pelos objectivos e conteúdos que são trabalhados nas aulas e pelas metodologias e actividades empregues para os trabalhar. As boas práticas de ensino-aprendizagem encontram o seu foco na construção, gestão e aplicabilidade do currículo real, sendo este o guia do professor na sala de aula.

O currículo real designa o que se passa na sala de aula, com a execução do plano. É constituído pelo conjunto de experiências educativas que são proporcionadas aos alunos, isto é, pelos objectivos e conteúdos que são trabalhados nas aulas e pelas metodologias e actividades empregues para os trabalhar (Diogo, 2010, p. 6). O currículo experiencial ou aprendizagem designa o que os alunos aprendem, isto é, o conjunto de objectivos que o aluno atingiu e o conjunto de conteúdos que passou a dominar. É constituído pelas aquisições realmente feitas pelo aluno (Diogo, 2010, p. 7).

À luz da discussão teórica entende-se que o currículo é o ponto de partida e ponto para o alcance dos objectivos gerais e específicos educacionais. O currículo deve ser entendido como a escola em si, na medida em que representa a componente do saber que se traduz no conjunto das aprendizagens expressas em programas de ensino e a componente do ensino que se notabiliza no papel do professor, visto que este utiliza o currículo como instrumento que norteia toda actividade didáctica.

Nota-se à luz das discussões que, os autores demonstram claramente a importância do currículo como projecto de escola e todas as perspectivas enquadram-se na dimensão dinâmica do currículo, ou seja, vão além do currículo enquanto conjunto de disciplinas previamente definidas. Nos pressupostos ora apresentados, percebem vários elementos que sustentam o currículo como projecto de escola, respectivamente: formas pedagógicas de transmissão de conhecimentos, projecto de formação, objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e instrumentalização didáctica.

1.4. Modelos de organização curricular

Um modelo de organização curricular representa, segundo (Ribeiro, 1999, p. 79), um modo de identificação dos elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se

afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática. O currículo como corpo de aprendizagem na sua linha de execução organiza-se com base nos modelos específicos. Nestes casos, pode-se levantar a seguinte questão: quais são os focos dos modelos curriculares? Todos os currículos são elaborados com as mesmas finalidades?

Alguns teóricos curriculares convergem na concepção dos modelos curriculares. Nesta linha de pensamento, Ribeiro (1999, pp. 80 - 90), assim como Canavarro et al. (2001, pp. 25-26), apresentam 4 (quatro) grandes modelos curriculares, a saber: baseado em disciplinas; centrado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares; centrado nas situações e funções sociais; centrado no aluno. Fazemos a seguir, uma síntese desses modelos referenciados:

Baseado em disciplinas. Abordagem mais académica; Instrumentalização dos objectivos curriculares estabelecidos; grande ênfase nos conteúdos a transmitir, que são sobretudo de ordem cognitiva; estratégias de ensino muito centrado nos manuais escolares; avaliação em função do conhecimento/conteúdos apreendidos, são algumas das características essenciais deste modelo clássico, designado por baseado em disciplinas.

Centrado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares. Abordagem centrada nos estudos interdisciplinares ou áreas problema. São núcleos temáticos propostos aos alunos ou negociados com eles, que funcionam como elementos Integradores dos conhecimentos. Estes modelos defendem a importância da formação geral, enfatizando a articulação entre diferentes áreas de saber. São modelos que valorizam a metodologia de grupos de trabalho e/ou o estudo Individual.

Centrado nas situações e funções sociais. Esta abordagem visa garantir conhecimentos e aptidões socialmente relevantes. Os objectivos estabelecem-se sob a forma de processos sociais e pessoais a desenvolver; os conteúdos têm uma função instrumental face aos objectivos educacionais. As estratégias de aprendizagem privilegiam o papel activo do aluno, a variedade de materiais e a utilização de recursos da própria comunidade. O agrupamento de alunos forma-se de acordo com as suas necessidades, prevalecendo o trabalho de grupo.

Centrado no aluno. Este modelo baseia-se no pressuposto de que só se aprende aquilo que se experimenta, que se constrói activamente e que se realiza, na sequência de necessidades e interesses próprios. Os objectivos são negociados entre professor e aluno. Os conteúdos são baseados nas actividades e interesses identificados, sendo que é privilegiada a avaliação informal e o aluno participa nesta.

Na mesma linha de pensamento, Pacheco (1996, pp. 138-141) apresenta outros modelos de organização curricular tendo em conta os seguintes aspectos: centrados nos objectivos; centrados no processo; e centrados na situação. Assim, seguimos o texto com uma apresentação sucinta dos modelos indicados por Pacheco.

- *Centrado nos objectivos.* O modelo centrado nos objectivos representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados.

- *Centrado no processo.* O modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo parte de uma concepção de currículo como projecto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas. Embora interessa os resultados obtidos, este modelo dá ênfase aos processos para atingir os resultados.

- *Centrado na situação.* O modelo centrado na situação parte da ideia de que as pessoas, quando participam em factos e organizações, podem aprender a colaborar e a modificá-las. Por isso, são modelos que preconizam a formação em contexto da profissão, ora observando, ora participando na situação em que se pretende capacitar, geralmente acompanhado ou supervisionado por uma pessoa que gere a situação de formação.

As abordagens feitas dão-nos a possibilidades de concluir de que não há uma tipologia ideal do modelo de organização curricular. Assim sendo, cada modelo apresentado tem suas vantagens e limitações. Os modelos compreendem-se no princípio da flexibilidade situacional.

No quadro do desenvolvimento curricular, configuram-se vários desenhos do currículo, de acordo com as decisões a tomar. Segundo Klein (1985), há dois níveis de desenvolvimento curricular, a saber:

Um nível global e um nível específico. Enquanto a nível global as opções são determinadas pelo sistema de valores, a nível específico é tido em conta o planeamento técnico e a própria implementação do currículo, decidindo-se acerca dos vários elementos curriculares: objectivos, conteúdos, estratégias de aprendizagem, avaliação, materiais, espaço, tempo, organização de trabalhos e estratégias de ensino. A nível global, a tomada de decisões para o desenvolvimento de um modelo curricular é diferente conforme a fonte privilegiada: os conteúdos, o aluno ou a sociedade. (p. 58)

Os conteúdos devem ser organizados de uma forma lógica, para possibilitar um ensino eficiente e eficaz. Um desenho curricular diferente é criado quando aquilo que domina a tomada de decisões é o aluno. Neste caso, as necessidades, os interesses, as capacidades e as experiências passadas do aluno são a base das escolhas a fazer. O professor, promotor da aprendizagem, centra-se na organização dos recursos necessários para que os alunos se mantenham activamente envolvidos, cooperando entre si e com o próprio professor. Com efeito, o desenho deste currículo supõe-se flexível e personalizado. A sociedade é a terceira fonte usada como dominante nesta tomada de decisões. A nível específico, como já foi referido, o desenho curricular é influenciado pelos elementos do currículo. Assim, o desenho curricular de Klein (1985) pode ser relacionado com os modelos de desenvolvimento curricular. Um modelo cuja ênfase é dada aos objectivos é considerado um modelo fechado, por outro lado, quando as estratégias têm um papel principal, referimo-nos ao modelo aberto.

1.5. Processo de desenvolvimento curricular, fases de concepção e de concretização do currículo

O currículo sendo um instrumento que define um conjunto de aprendizagens específicas e gerais de uma determinada classe, consagra algumas etapas que devem ser considerados no momento da sua materialização. A este processo designa-se de desenvolvimento curricular que é, segundo Canavarro et al. (2001 p. 27), o processo de elaboração, execução e avaliação dos planos de intervenção educativa, organizados com preocupação de racionalidade, integração e eficácia, com recurso a técnicas estabelecidas. Sobre as etapas, Canavarro et al. (2001, p. 27) destacam as seguintes: determinação dos objectivos, selecção dos conteúdos, selecção e organização de estratégias e actividades de ensino e aprendizagem e a avaliação.

– *Determinação dos objectivos.* Compreende a identificação de necessidades e a análise da situação específica (alunos, famílias, instituições e meios). Esta etapa exige que se olhe com precisão o contexto em que o currículo é desenvolvido. Os objectivos devem ter como foco as dimensões do desenvolvimento do indivíduo (Canavarro et al., 2001). Sobre este aspecto, os mesmos autores (2001, p. 27) apresenta as seguintes características:

Relevância (social, psicopedagógica e epistemológica); congruência (articular os diferentes níveis do saber); compatibilidade (dos objectivos curriculares entre si); equilíbrio (contemplar todos os domínios de aprendizagem desejáveis); viabilidade de realização (adequação à situação-experiência e grau de desenvolvimento dos alunos, competências dos professores, tempo e recursos, viabilidade de

serem avaliados).

- *Seleção dos conteúdos.* Nesta etapa, seleccionam-se os conteúdos disciplinares e não disciplinares, tendo em conta os seguintes critérios: representatividade, exemplaridade, epistemologia, transferibilidade, durabilidade, convencionalidade, consenso e especificidade (Zabalza, 1992, citado por Canavarro et al., 2001, p. 28).

- *Seleção e organização de estratégias e actividades.* O currículo envolve, igualmente, a consideração dos modelos e métodos que concretizam o projecto curricular. Actualmente, assiste-se a uma síntese dos diferentes modelos de ensino: humanista, social, cognitivo e comportamental (Canavarro, Pereira e Pascoal et al., 2001, p. 28).

- *Avaliação.* A etapa da avaliação permite conhecer o grau de concretização dos objectivos propostos e a adequação do processo de desenvolvimento curricular ao contexto e situação. É simultaneamente o fim e o início de todo o processo, permitindo detectar défices ou dificuldades e reformular estratégias (Canavarro et al., 2001, p. 28).

O currículo é concebido por engenheiros curriculares tendo em conta a matriz ideológica educacional de quem governa. Este entendimento encontra sustentabilidade na dimensão classista da educação, na medida em que tem como alvo defender os interesses da classe dominante. De acordo com Pacheco (1996) a concepção do currículo passa pelas seguintes fases (também conhecidas por pressupostos ou fontes curriculares):

- *Análise da sociedade.* Defende a ideia de que o currículo deve ser elaborado com vista ao desenvolvimento das habilidades humanas. Sustenta também que há uma relação profunda entre a escola e a sociedade e que a mesma depende, em grande medida, dos recursos educativos, da valorização da carreira dos professores, das expectativas profissionais dos alunos, das opções dos alunos e da pressão dos grupos económicos na escolha das áreas de conhecimento. Associa-se a esta fonte curricular pressupostos ligados à integração social, que pode ser assumida de forma autónomo, crítica, criativa e responsável.

- *Análise da cultura.* O currículo é um projecto de escolarização que reflecte a concepção desconhecimento e a função cultural da escola. Entende-se que a escola é um espaço multicultural onde os alunos devem aprender a partilhar e a respeitar as diferenças socioculturais. Os conteúdos escolares têm de reflectir a vivência das pessoas. Trata-se de cuidar de uma fonte central do currículo que se relaciona com a manutenção e evolução das dinâmicas culturais identitárias das sociedades,

assumindo uma função cultural e académica.

- *Análise do aluno.* Deve-se considerar os imputes iniciais dos alunos antes da tomada de decisão, ou seja, é necessário que se conheça o aluno para melhor definir o âmbito da aprendizagem. Este elemento também é conhecido por atribuir considerações de âmbito do desenvolvimento do aluno para otimizar as tarefas de ensino e aprendizagem. Aliada à pedagogia, resulta em considerações psicopedagógicas do currículo, assumindo cuidados com uma formação holística e integrada, ao nível cognitivo, social, relacional, afectivo e psicomotor.

- *Análise da ideologia.* Sustenta que o currículo ao ser elaborado deve-se ter em linha de conta o sistema de ideias, valores, atitudes, crenças partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração. Estão em causa considerações sobre projectos políticos de educação, onde as imperam ponderações antropológicas e filosóficas sobre o ser humano e sobre a vida em sociedade.

1.6.0 papel do professor no desenvolvimento curricular

Em qualquer país, as políticas educativas e curriculares implementadas pelos respectivos seus governos centrais determinam, em grande medida, o desenvolvimento curricular, que deve ser assegurado pelos professores. Neste caso, as políticas definem parâmetros que inserem a (re)construção do currículo na escola, ainda que, em grosso modo, venha a explicitar as formas de concretização, para que possam também ser um instrumento de avaliação ou controlo do desempenho do corpo docente.

Em alguns casos, os professores, ao idealizar e concretizar a sua função pedagógica, como, por exemplo, no caso de Angola, com um sistema de ensino demasiadamente centralizado, onde têm a obrigatoriedade de cumprir o que está determinado hierarquicamente e o que podem, de facto, contextualizar à luz de pressupostos de autonomia e flexibilidade curricular, dificultam as suas tomadas de decisão. Portanto, quando uns concebem e outros executam, cabe aos professores a segunda posição, sobretudo por não se assumirem como decisores curriculares, em virtude de não poderem, ou não saberem, fazer uso da autonomia que lhes confere a gestão do currículo em execução na escola.

Também é de notar que, em muitos casos, as políticas educativas e curriculares definidas e implementadas pelo poder central acabam por desencorajar os professores em relação à configuração do currículo de forma a contextualizá-lo em função da comunidade educativa, onde se insere a escola,

e dos interesses e características dos alunos. Esta posição, para além de transformar os professores em meros implementadores do currículo, causa prejuízos aos próprios alunos, pois, como sustenta Leite (2003a, p. 90), não existe um currículo uniforme que se adeque a todo o espaço nacional, nem a todas as crianças e a todos os jovens.

Olhando para as diferentes abordagens teóricas em torno do currículo entende-se que os conteúdos de ensino devem ser devidamente preparados antes da sua aplicação pelo professor, de modo a garantir um asseguramento de partida capaz de gerar aprendizagens preconizadas. Trata-se de um processo complexo e rigoroso na medida em que está em causa a missão de criar todas as condições que contribuem para uma aprendizagem ao nível da classe. Destarte, o desenvolvimento curricular deve ser entendido à luz de diversos teóricos como “a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo que, efectivamente, se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares” (Roldão, 2013, p. 134). O desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação (Ribeiro, 1999, p. 6). Quando se desenvolve o currículo considera-se em primeira instância a acção de ensinar para maximizar o sucesso dos aprendizes. Ensinar é uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro (Roldão, 2013). Assim, desenvolver o currículo corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em acção no qual deve-se ter em conta a perícia profissional do professor e a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo em termos de efectivas aprendizagens conseguidas (Roldão, 2013, p. 134).

O professor é por excelência o gestor das aprendizagens. Por esta razão no âmbito do desenvolvimento curricular tem-se a possibilidade de flexibilizar as aprendizagens, partindo das questões mais simples para as mais complexas. Em contextos didácticos o professor desenvolve as aprendizagens a partir do currículo explícito, tendo como ênfase o contexto da sua aplicação.

1.7. Ensino e aprendizagem: duas questões indissociáveis ao currículo

Tratamos neste ponto de analisar, de forma sucinta os conceitos ligados aos processos de ensino e aprendizagem, percebendo de que se trata de momentos autónomos, mas indissociáveis, pois não há aprendizagem sem ensino, mas também podemos dizer que não ensinamos se não houver,

efectivamente, aprendizagem.

1.7.1. A questão do ensino

A questão do ensino tem sido analisada profundamente por vários especialistas em educação. Nesta ordem de ideias, dos contributos colhidos destes especialistas em relação a temática em análise levou-nos ao entendimento de que o processo de ensino é bilateral. Assim sendo, apresentamos, numa primeira fase, as teorias que defendem o ensino como mera transmissão de conhecimento e, posteriormente, a abordagem actual que concebe o ensino como processo activo que envolve o aluno e o professor em interacção na busca do conhecimento.

Em termos conceituais, ensinar é uma palavra que vem do latim (*signare*) e assume o sentido de colocar dentro, gravar no espírito. Deste significado, “emerge o conceito tradicional de ensino, que compreende a dimensão de transmitir conhecimentos” (Piletti, 2006). Assim sendo, entendemos que o ensino consiste em inculcar algo na vida de alguém. Neste sentido, o professor é tido como o detentor do conhecimento, é quem sabe tudo, é quem dita as regras, cabendo ao aluno apenas a função de gravar e reproduzir o que foi dito pelo professor (Piletti, 2006). Com base nesta lógica, Formosinho et al. (2014, p. 19) asseveram que “esta pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que co-constructor da sua aprendizagem. Formosinho et al. (2014, p. 20) afirmam ainda que “as pedagogias transmissivas são centradas no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação”. Este educando, à entrada da escola, é como tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca a ser escrita, copo a encher”.

A este tipo de ensino, Freire (2005) designou por “educação bancária”, pois assemelha-se a um banco onde o professor é o depositante e o aluno é o banco onde se deve colocar o dinheiro, neste caso concreto, os conhecimentos. Nesta concepção da educação, o educador é quem educa, sabe e pensa, cabendo ao aluno apenas a tarefa de memorizar e reproduzir as ideias do professor. Finalmente, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado e quem segue a prescrição. Ainda sobre o assunto em questão, Libâneo (1994, p. 78) partilha da mesma ideia ao afirmar que “a actividade de ensinar é vista comumente como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor passa a matéria, os alunos escutam, respondem o interrogatório do professor para reproduzir o que está no

livro didáctico”.

Teodoro e Vasconcelos (2005) enfatizam as posições acima apresentadas ao sublinharem que: no paradigma tradicional, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das actividades e das diferentes acções porque é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá nota. Esta visão também é partilhada por Libâneo (1994) ao salientar que o elemento activo neste modelo tradicional é o professor, na medida em que é ele quem fala e interpreta o conteúdo. Cabe ao aluno apenas a reprodução mecânica do que foi ensinado.

Deste modo, o aluno assume um papel passivo neste processo uma vez que a sua tarefa é ínfima e até certo ponto insignificante, podendo levar a uma certa monotonia das aulas. Para contrapor ao conceito tradicional do ensino, considerando que nas sociedades actuais o ensino não se restringe a mera transmissão de conhecimentos, autores como Libâneo (1994), Altet (2000), Formosinho et al. (2014), Roldão (1998, 2006, 2007), Freire (1996), apresentaram as suas posições em torno desta temática. Assim, na perspectiva de Libâneo (1994):

O ensino compreende acções conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e activamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática. (p. 78)

É por isso que Altet (2000, p. 13) parte do pressuposto de que “ensinar não é apenas informar; é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber fazer numa dada situação pedagógica”. Freire (1996, p. 22) sustenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. É neste contexto que Formosinho et al. (2014, p. 29) enaltecem que “o professor perdeu, pois, o exclusivo privilégio do saber que, ainda por cima, se desvalorizou, precisamente porque mais cidadãos a ele têm acesso. O saber deixou de ser um bem de posse do professor para ser um bem de uso para todos”.

Entendemos que no processo de ensino o professor também quer que o aluno aprenda e, por conseguinte, o processo de ensino deve envolver o processo de aprendizagem. Eles não são dois processos dicotómicos, isto é, integram-se, são complementares, na medida em que não se pode conceber o ensino sem a aprendizagem, pois o ensino deve promover a aprendizagem, não deve haver o ensino sem que ocorra a aprendizagem. Apoiamo-nos na concepção de Libâneo (1994) que enfatiza

que do processo de ensino resulta a transmissão dos conteúdos por parte do professor e a assimilação activa de conhecimentos por parte dos alunos.

A transmissão dos conteúdos pressupõe a mobilização de metodologias e estratégias de ensino adequadas que favorecem a aprendizagem. Assim sendo, a transmissão supõe a assimilação activa do conhecimento, possibilitando a apropriação activa e autónoma da matéria por parte dos alunos, ou seja, o ensino tem neste caso um carácter bilateral na medida em que combina a actividade do professor, ensino, com a actividade do aluno, entendida aqui como a aprendizagem. Em relação ao ensino, Roldão (1998, p. 4) defende que “ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém”. Na mesma linha de pensamento, Formosinho (2009, p. 228) defende que o “bom ensino produz melhor aprendizagem, ninguém provavelmente discordará”. A este respeito, Roldão (2006) afirma que o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular pela incorporação dos processos de aceder a e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto. Ensinar é um processo interactivo e, neste sentido, Altet (2000, p. 13) defende que “é uma acção dialéctica organizada e orientada”. É com base nesta lógica que Roldão (2010, p. 56) compartilha a opinião de que “a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro”.

Em síntese, o ensino é uma actividade que deve ser feita tendo em conta a aprendizagem do aluno e requer estratégias curriculares adequadas. Neste caso, para que o ensino venha a gerar aprendizagem deve demarcar-se da pedagogia transmissiva que faz do aluno mero consumidor dos conteúdos programáticos.

1.7.2. A questão da aprendizagem

Quando se fala em aprender, temos a percepção de que a preocupação inicial recai sobre o aluno, como o único que aprende, pois as atenções devem estar viradas somente para ele e não para o professor, uma vez que quem foi à escola para aprender é ele. É o aprendiz que é o agente principal e

responsável pela sua aprendizagem. Neste contexto, a preocupação do professor é procurar as melhores estratégias de ensino para levar o aluno a aprender, tendo em conta as necessidades e interesses de cada um.

Sant'Anna e Menegolla (2011) afirmam que os procedimentos didácticos devem estar intimamente relacionados com os objectivos de ensino, com os conteúdos a serem ensinados e com as características e habilidades dos alunos, dado que o melhor procedimento é aquele que atende às características individuais ou grupais dos alunos. Teodoro e Vasconcelos (2005, p. 81) defendem que “para repensar a aula é fundamental rever o paradigma que sustenta seu esquema actual e propor outro paradigma, ou seja, substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”. Concordando com a visão dos autores acima, acentua-se os novos papéis do professor, que passam a ser os de “profissional da aprendizagem” ou de “gestor das aprendizagens”, na medida em que são responsáveis em promover a aprendizagem no aluno.

Torna-se por isso essencial que os professores se centrem no aprendente, trabalhando a partir das representações dos alunos, procurando perceber o seu nível de conhecimento e as suas dificuldades de modo a seleccionar as estratégias de ensino adequadas para levar o aluno a aprender. Nas suas reflexões sobre o papel do professor e do aluno, Teodoro e Vasconcelos (2005, p. 83) realçam que:

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as acções necessárias para que aconteça sua aprendizagem– buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas acções serão realizadas com os outros participantes do processo: os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contacto com os outros e com o mundo.

O professor substitui o seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. Por outro lado, consideramos como Ferreira (2009) que a ênfase na aprendizagem activa vai além de simples acumulação de conhecimentos teóricos, mas importa acima de tudo desenvolver aptidões que habilitem o aluno a colocar em prática o que aprendeu. Portanto, mais importante do que saber apenas sob ponto de vista teórico, é necessário saber fazer.

Torna-se necessário, por isso, desenvolver as habilidades comportamentais para que o aluno saiba ser e estar. Neste sentido, Roldão (2007) sustenta que fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Ainda dentro deste contexto, Altet (2000, p. 171) enfatiza que “o professor é gestor das condições de aprendizagem, porque é o aprendente e só ele que gere a sua aprendizagem”.

CAPÍTULO II:

Gestão, autonomia e flexibilidade curricular

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, enunciamos de forma sucinta questões relacionadas com princípios de gestão curricular, de reflectir sobre os conceitos de autonomia e flexibilidade curricular. Discute-se ainda os requisitos das condições para o exercício de gestão das práticas pedagógicas sob o desígnio da autonomia e flexibilidade curricular, nomeadamente a formulação do projecto educativo de escola, como instrumento de efectivação dos pressupostos enunciados de autonomia e flexibilidade na gestão escolar e das actividades pedagógicas.

2.1 Princípios da gestão curricular

A escola para melhorar a qualidade de ensino de modo a alcançar bons resultados dos seus alunos e elevar o seu grau de prestígio social, tem de se pautar por uma gestão científica do currículo. Segundo Diogo (2010), a gestão do currículo na escola consiste em traduzir os conteúdos em actividades concretas na sala de aula. Neste processo, leva-se em conta os aspectos motivacionais dos professores e alunos para a consecução das metas que se pretende atingir e avaliar, os processos de interacção na sala de aula, as estratégias seguidas, as actividades desenvolvidas, a receptividade dos alunos às propostas feitas pelos professores nas aulas, o desempenho dos alunos e os resultados obtidos, isto é, as aprendizagens realmente feitas. Assim, “a gestão curricular na escola está relacionada com a planificação do conteúdo” (Diogo, 2010, p. 23).

Roldão (1999, p. 48), afirma que “há uma relação entre o professor e o currículo centrado na execução”. Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999, p. 13) diz que “a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente”, pelo que define tanto o papel do professor no contexto escolar, como o que se pretende que o professor faça com esse currículo. A forma como o faz já pode entrar nas discussões relativas às margens de autonomia e flexibilidade com que actua.

No nível micro, o currículo assume a dimensão de operacionalidade e o professor, de acordo com Zabalza (1989, p. 45), é visto como autêntico agente tradutor e filtrador, a nível de ensino, dos pressupostos e prescrições das planificações realizadas a nível superior, e como gestor do desenvolvimento real e concreto junto dos alunos.

O currículo enquanto documento que descreve o percurso de uma determinada aprendizagem obedece ao princípio da cientificidade, na medida em que exige do professor, enquanto tradutor das principais linhas de força, métodos de ensino e habilidades para a construção de conhecimentos.

Assim, o currículo na sua dimensão didáctica carece de princípios como autonomia e flexibilidade curricular. O princípio da autonomia é fundamental porque submete os professores e alunos a desafios em termos de organização dos saberes. A autonomia do professor permiti-lhe alavancar o ensino no paradigma construtivista das aprendizagens enfatizando a atenção nos intervenientes da aula. O professor enquanto arquitecto de conhecimentos não assume uma posição reprodutivista ou transmissiva, torna-se antes num orientador com a função de suscitar a interacção durante a aula, no sentido de obter os melhores resultados possíveis que podem estar associados a capacidade de o professor fazer a gestão dessas margens de autonomia e flexibilidade curricular, com incidência na qualidade das aprendizagens.

Em contextos didácticos, diga-se que o professor representa a componente de ensino e por esta razão tem as funções de organizar e planificar os conteúdos constantes no currículo, cabendo-lhe definir os conteúdos a ensinar de acordo com a especificidade de cada disciplina ou projecto de trabalho.

2.2 Autonomia e flexibilidade curricular

Tratamos aqui de ponderar alguns dos pressupostos que fortalecem uma ideia de autonomia e flexibilidade curricular, no sentido de permitir a todas as crianças, alcançarem os objectivos educativos. Nesse pressuposto, cabe aos professores tomarem o currículo como um processo de reconstrução e contextualização às condições reais e aos alunos substantivos que com eles interagem, não em função do estrito cumprimento do currículo, mas da efectivação das aprendizagens que se propõe concretizar.

Actualmente, a autonomia curricular por parte dos professores é um tema de destaque central dos debates educacionais em todo mundo. Ambas expressões submetem os actores didácticos numa complexa teia que engloba orientações teóricas e dinâmicas do contexto da prática educativa, tais como conhecimentos, competências, reflexões, capacidades e experiências vividas no âmbito da educação escolar e que concretizam o projecto global de formação dos alunos. Porém, a par desta orientação coexistem pressões políticas que colocam a tónica nos resultados, ignorando os processos que exigem uma maior emancipação por parte dos professores, no sentido de recriarem as lógicas burocráticas e legislativas, em função da hegemonia do contexto de operacionalização curricular.

Da mesma forma que democracia não se estabelece por decreto, mas por desejo e participação activa de uma sociedade, pensamos que a autonomia não pode ser determinada por lei. De acordo com Morgado (2000), as leis podem ajudar no desenvolvimento da autonomia, criando

condições para que tal se efective, mas a verdadeira autonomia nas escolas requer vontade, responsabilidade e maturidade de todos os segmentos envolvidos no processo.

Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com independência, liberdade ou auto-suficiência. É um adjectivo fundamental para o professor, porque de acordo com Freire (2021) ensinar exige autonomia. A par do professor digo também que aprender exige autonomia, ou seja, o aluno não pode em circunstâncias didácticas ser totalmente dependente do professor sentindo-se como um objecto. Em suma, a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didáctico geral, orientador das práticas pedagógicas.

Em Filosofia, autonomia é um conceito que determina a liberdade de indivíduo em gerir livremente a sua vida, efectuando racionalmente as suas próprias escolhas. Na educação, a autonomia é, ou pelo menos deveria ser, um processo de construção. “É um termo introduzido por Kant (1987, p. 88) para designar a independência da vontade em relação a todo sujeito ou objecto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Paralelamente à visão de Kant, Freire (2021) afiança que autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didáctico geral, orientador das práticas pedagógicas. O professor autónomo considera o aluno como partícipe na construção de seus próprios conhecimentos e valoriza as suas experiências, o seu capital social e a sala de aula como espaço de interacção contínua entre o professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é orientado e observado por outrem em situações concretas.

A autonomia é contraposta por Kant à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objectos da faculdade de desejar. As crianças entram cada vez mais cedo nas escolas, e isso implica na questão de prepará-las para uma vida escolar mais propícia ao seu desenvolvimento integral, até mesmo na formação da sua identidade. Com isso e para isso, torna-se indispensável um olhar mais que especial e sim de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças, tanto física, intelectual e moral, para que o seu desenvolvimento seja pleno, saudável, e prazeroso, tanto para docentes quanto para as crianças.

Para tanto, deve-se trabalhar com experiências diárias, diálogos, debates, brincadeiras, e conseguir agregar a estas a autonomia, de modo simples, mas sistematizado, para que aprender se torne um hábito comum e familiar para todos, que se possam desenvolver juntos, observando no outro o que ainda não sabe, buscando o que tem a aprender, sentindo a necessidade de se melhorar a cada dia, sem ser imposto, sendo simplesmente um desafio para as suas capacidades individuais.

Lembrando sempre de respeitar os limites individuais e capacidades de cada um, tendo um olhar individualizado e um olhar afectivo sobre as crianças.

Do ponto de vista pedagógico, as escolas carecem de instrumentos que lhes conferem espaços para realizar actividades específicas. É importante afirmar que a escola no processo de ensino e aprendizagem precisa de inovações metodológicas que providenciam as condições para o desenvolvimento académico, humano, social e cultural do aluno. Assim sendo, a autonomia da escola caracteriza-se:

Pela elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. É o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados (Silva, 2010, pp. 44-45).

Os instrumentos de autonomia escolar são fundamentais para regular e supervisionar toda actividade que acontece pedagógica e administrativamente. A autonomia a que nos referimos é uma expressão que quando mal interpretado distorce o sentido real da palavra, na medida em que pode levar ao entendimento de uma disfunção entre a superestrutura e a microestrutura educacional de qualquer país. Canavarro et al. (2001, p. 29) asseveram que “a autonomia da escola é legitimada pela autonomia pedagógica. A gestão do currículo torna-se, assim, um instrumento de resolução de problemas que visa a procura de maior eficácia pedagógica”. Assim, Barroso (1997, citado por Roldão 2005, p. 31) entende que:

Autonomia da escola não é autonomia dos professores, ou autonomia dos pais, ou autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

A autonomia curricular em Angola representa um desafio para as escolas. Até então, não há diplomas legais que regulam o nível de participação das escolas na elaboração de currículos próprios ou a integração de disciplinas que respondam os desafios compatíveis com a sociedade actual. Porém, o Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho, sobre Estatuto da Carreira dos Agentes de

Educação, nas alíneas a), c), g) e h), do artigo 53.º, enfatiza os seguintes deveres dos professores que se circunscrevem no âmbito da autonomia curricular:

Criar condições para uma aprendizagem globalizada, adaptando métodos, meios de ensino e formas de organização, para que as crianças vejam a realidade como um todo (alínea a);

Promover uma gestão flexível e articulada dos programas de ensino de modo que a generalidade das crianças tenha sucesso nos conteúdos (alínea c);

Gerir os processos de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas de estudo estabelecidos (alínea g);

Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos métodos e meios de ensino que lhe sejam propostos numa perspectiva de abertura a inovação de reforço da qualidade da educação e do ensino (alínea h).

Como se pode observar, as orientações ligadas ao processo educativo obedecem à macro-estrutura curricular. Não se quer interrelacionar ao conceito de autonomia a ideia de libertinagem por parte do professor, decisor político, em relação à actividade curricular. Sobre a questão da autonomia, Morgado (2000, p. 49) define-a como:

A capacidade que qualquer organização/entidade, individual ou coletiva, detém de se poder reger por leis próprias, de atuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade.

Alinhando a Morgado, Machado (2008) entende que autonomia é um processo de confiança em si, de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente ao longo da existência. Sequenciando, Morgado (2011) assevera que:

A autonomia curricular é a possibilidade que os professores têm para tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena

formação.

Segundo Lima (2000), autonomia profissional dos professores representa um importante valor, intrínseco à profissão docente, ao reforço da sua profissionalidade, dos seus direitos enquanto trabalhadores docentes e, simultaneamente, um factor indispensável à democratização da escola e ao exercício de actividades pedagógicas comprometidas com a cidadania democrática e a autonomia dos educandos. Morgado (2000, p. 105) refere a existência de uma relação directa entre a autonomia e a responsabilidade atribuída aos professores e assevera que “o grau de autonomia do professor advém não só do seu grau de responsabilização, como da sua preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhes são acometidas.

Em síntese, os teóricos apresentam uma visão polifacetada quanto a ideia da autonomia curricular. Apesar das perspectivas já aludidas, prevalece a ideia de que a autonomia curricular imerge de esforços protagonizados pelos professores enquanto concretizadores das aprendizagens. A autonomia curricular pressupõe do professor o sentido de participação e responsabilidade quanto à observância das leis que regem o processo educativo. A autonomia deve ser regida por leis que, por sua vez, servirão de linhas orientadoras da acção educativa. Os instrumentos legais são fundamentais e imprescindíveis, porque evitam o caos na execução dos processos curriculares.

A autonomia curricular é um processo que se efectua com base nos caminhos ou estratégias que permitem a integração dos actores no processo educativo. O ensino primário ocupa o lugar central no processo didáctico-pedagógico pelo facto de definir as aprendizagens prioritárias que os alunos devem adquirir no princípio e no fim do ciclo de estudos. A efectivação das aprendizagens passa pela gestão científica do currículo, pela planificação dos conteúdos, pelo princípio de autonomia e flexibilidade curricular.

No ensino primário é imperioso que o professor considere a sua autonomia, entendida aqui como a responsabilidade para inovar e tomar decisões com vista a garantir as aprendizagens aos alunos. A autonomia dos alunos consiste em participar activamente na construção da aprendizagem individual dentro e fora da escola. A autonomia dos actores a que nos referimos tem que ver com as suas liberdades e responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o pressuposto da autonomia curricular, esta deve navegar na sua capacidade de flexibilização de escolha ou selecção dos melhores caminhos de concretização das intenções do currículo. Tal implica decisões profissionais que optimizam as orientações curriculares com a possibilidade efectiva de as crianças concretizarem as aprendizagens preconizadas. Assim, a

flexibilidade curricular é um dos pressupostos indispensáveis na gestão das aprendizagens e é o garante do alcance dos objectivos específicos da aula. A educação está actualmente em mudanças significativas, fruto do surgimento das novas tecnologias de informação que permitem o acesso aos conhecimentos.

A flexibilidade curricular é um dos temas sonantes na arena das políticas educativas. É um assunto que se enquadra no âmbito das emergências curriculares, dada as tensões que se verificam entre os teóricos. Uma das principais tarefas do professor em contextos didácticos é proporcionar a aprendizagem ao aluno através do currículo. O cumprimento desta missão pressupõe do professor o domínio de métodos e estratégias de ensino compatíveis com o contexto. Segundo Diogo e Vilar (2000, p. 20), “a gestão flexível do currículo implica a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da procura constante de adequação”. De acordo com Diogo (2010, pp. 29-31), a gestão flexível do currículo caracteriza-se com base nos seguintes aspectos:

Adequação dos conteúdos e dos processos de ensino às características dos alunos; requer um bom conhecimento dos alunos, colocados assim no centro das preocupações dos docentes na hora de planificar a sua prática curricular; pressupõe e exige um professor reflexivo e colaborativo que centra as suas preocupações e a sua acção na aprendizagem e não no ensino; partilha conhecimentos e interrogações, assume responsabilidades e desafios e investiga com os seus pares os caminhos da adequação da acção dos seus destinatários.

Decorrente da globalização, da revolução digital e da expansão da sociedade do conhecimento que caracteriza este século, a Escola enfrenta novos desafios que obrigam à diferenciação pedagógica num sentido duplo: a criação de uma dicotomia saudável entre a diversificação e a individualização das experiências educativas (Cohen & Fradique, 2018, p. 11). Na realidade, a segmentação das escolas, das turmas, dos professores e dos alunos, é apenas uma configuração limitativa em termos pedagógicos. Como afirma Cabral (2014, citada por Cohen & Fradique, 2018, p. 10) “dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, só pode gerar mais desigualdade”. A escola que hoje conhecemos “seguiu o padrão da fábrica, da cadeia de montagem. Dividiu e segmentou os modos, os tempos, os espaços de produção. Especializou e hierarquizou as pessoas em séries” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 7) e essas não correspondem às exigências da sociedade actual.

A flexibilidade curricular surge como resposta a essas exigências, uma vez que o currículo único e prescrito para todo o território nacional não corresponde às necessidades de um público cada vez mais heterogéneo e multicultural. Pelo menos, as formas de concretização e aferição da aquisição

dos conhecimentos podem e devem obedecer a princípios de autonomia e flexibilidade curricular que permitam adequar a actividade profissional do professor e potencializar as aprendizagens das crianças.

A flexibilidade curricular tem por finalidade garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes percursos (Roldão, 2011). A mesma autora salienta que a flexibilidade curricular não implica uma limitação das aprendizagens a realizar, porque as alterações deverão ser sobretudo qualitativas e não quantitativas. Assim, o processo de flexibilização pressupõe que se organizem as aprendizagens de forma aberta, adequando a estrutura, a sequência e os processos de ensino a um dado contexto (de região, de escola, de turma) tendo como base o referencial comum das aprendizagens socialmente necessárias.

Do ponto de vista didáctico, autonomia e flexibilidade curricular são aspectos relevantes para o exercício da docência e devem ser implementados para que os objectivos didácticos sejam alcançados a médio, longo e curto prazo. São conceitos de aplicação directa na actividade docente, pois resultam, em certa medida, das estratégias didácticas utilizadas pelos professores com a finalidade de facilitar a aprendizagem nos alunos. As estratégias de ensino são definidas no momento da planificação de conteúdo. É um aspecto a considerar durante o percurso didáctico, isto é, um elemento indispensável no pleno exercício das funções pedagógicas. Assim sendo, Diogo e Vilar (2000) entendem que a flexibilização curricular acontece quando o professor define as estratégias, as actividades curriculares, as metodologias de ensino, o tempo destinado à aquisição de conhecimentos, os espaços educativos e o agrupamento de alunos.

Segundo Diogo (2010) estratégias são modos gerais de actuação destinados a conduzir o aluno a uma situação inicial até uma situação final o mais aproximada possível dos objectivos definidos. Clarke e Biddle, (1993), Lamas (2000) e Nisbet e Shucksmith (1987), citados em Roldão (2009, p. 57) usam o termo estratégias, em sentido lato, como sendo sequências integradas de procedimentos, acções, actividades ou passos escolhidos com um claro determinado propósito. Implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios.

Do ponto de vista curricular, as estratégias de ensino devem estar articuladas com os métodos de ensino. Na visão de Diogo (2010, p. 80) “métodos são caminhos ou processo racional para atingir um dado fim”. Em suma, deve-se olhar nos métodos e estratégias de ensino como uma linha orientadora de um processo didáctico rigoroso para permitir a sistematização de conhecimentos numa determinada aula. Ambos são aplicados intencionalmente de acordo com a especificidade de cada disciplina curricular e assumem uma postura flexível no processo didáctico.

2.3 Requisitos/condições para a autonomia e flexibilidade curricular

Um dos requisitos que emergem da autonomia e flexibilidade curricular são as inovações pedagógicas, que representam parte das estratégias alavancadoras do ensino. Em educação, inovação refere-se às práticas pedagógicas que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou fundamentos ideológicos, como às práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade (Correia, 1991, citado por Silva, 2016). “Implica uma acção que comporta a introdução de algo de novo no sistema, modificando a sua estrutura e as suas funções de tal modo que implicam melhorias, nos seus resultados educativos” (Rivas, 2000, citado por Silva, 2016, p. 21).

Alonso (1998, citado por Silva, 2016, p. 25) entende que a utilização do conceito de inovação refere-se a uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais, se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhe dão sentido e legitimação. Silva (2016, pp. 25-26) entende que:

O termo mudança tem a ver com processos de inovação nos contextos educativos, onde escolas e professores assumem papel decisivo na melhoria dos processos e das práticas educativas, em relação com os contextos e as comunidades que os configuram (...) atribuindo-lhes uma maior autonomia e responsabilização, assim como a melhoria da profissionalização docente, através das dinâmicas de formação e colaboração.

Durkheim (2011) entende que o professor é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país. Para Pacheco (2001, p. 58), “o professor reflecte um conjunto de opções culturais, políticas e económicas, através das quais modela e filtra o currículo no momento da sua concretização, tornando-se num elemento activo da reprodução ou da transformação social”.

A mudança implica criatividade e inovação em contextos didácticos. O professor, na qualidade de um ser legítimo, autónomo, livre, crítico e reflexivo, não deve assumir o papel de uma máquina fotocopiadora, mas sim de alguém que procura tornar a sua aula mais atractiva tendo em vista as metas estabelecidas. Como afirmam Diogo e Vilar (2000, p. 23) “a escola e o professor, para o bem e para o mal, não são meros reprodutores de um currículo que lhes é oficialmente imposto, antes o reelaboram e transformam”. A atractividade de uma aula depende em grande medida da profissionalização docente. A bom rigor, o professor tem de diversificar e combinar vários métodos de

ensino de acordo com a aula programada.

A inovação tem de acompanhar todo o processo pedagógico para melhor suscitar interesse e sentido crítico-reflexivo aos alunos. Oliveira (2014) afirma que o professor em contextos didáticos não desenvolve trabalhos automatizados, repetitivos e com escassez em termos de criatividade, imaginação e reflexão. É evidente que o docente é o planejador do currículo, cabendo-lhe definir os conteúdos de acordo com a especificidade de cada disciplina.

Segundo Rivas (2000, citado por Silva, 2016), a inovação é um termo polissémico que, implica uma acção que comporta a introdução de algo de novo no sistema, modificando a sua estrutura e as suas funções de tal modo que implicam melhorias nos seus resultados educativos. Correia (1991, citado por Silva, 2016, p. 20) enfatiza que a inovação em educação refere-se tanto:

Práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou fundamentos ideológicos, como pode referenciar práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade.

Em síntese, a inovação pedagógica é um dos aspectos que dá sentido à prática docente e gera expectativa ao professor e ao aluno. A inovação atende objectivos concretos na sala de aula.

2.40 projecto educativo de escola como documento de autonomia

O projecto educativo de escola é um dos instrumentos de autonomia no âmbito da gestão escolar e das actividades pedagógicas. Trata-se de um normativo cuja concepção e implementação é feita com a participação de vários intervenientes do processo educativo. Em Angola, artigo 1 do Decreto 162/23 de 1 de Agosto define que as escolas devem estar alinhadas com o Projecto Educativo e do Plano de Desenvolvimento Institucional para responder às exigências estabelecidas pelo respectivo Subsistema de Ensino e ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Nesta ordem de ideias, Pacheco e Pereira (2005, p. 51-52) afirmam que:

O projecto educativo é uma expressão que encerra em si duas ideias-chave: projeto e educação. Por um lado, “a noção de projecto que encerra a ideia de um plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, esboço e lançamento” e por outro lado, a educação como o meio para aquisição de conteúdos educacionais.

Segundo Mendonça (2002, citado por Pacheco & Pereira, 2005, p. 51), “o projecto é, assim, associado, à capacidade de um ou vários sujeitos encontrarem o sentido da sua existência e das suas acções.” Para Sarramona (1993, citado por Pacheco & Pereira, 2005, p. 52), a educação é uma actividade que directa e indirectamente, nos afecta a todos, invade a vida quotidiana e já se concebe, hoje em dia, como uma tarefa que afecta toda a vida do individuo, devendo ser perspectiva da de dois sentidos complementares: um, mais amplo, de formação e socialização do individuo; outro, mais restrito, de aquisição de conteúdos educacionais (Pacheco & Pereira, 2005, p. 52).

Nas ciências de educação, o projecto educativo tem merecido atenção especial de acordo com os teóricos educacionais. Costa (2003, p. 53) define-o do como:

Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral da organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Antunes et al. (1991, pp. 20-21) afirmam que o projecto educativo é um contracto que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum, sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas.

Ferreira (1995, citado por Pacheco e Ferreira, 2005, p. 52) entende o projecto educativo como o instrumento pelo qual as pessoas implicadas no processo educativo comungam dos objectivos da educação intencionados naquela escola, através de um processo de decisão negociado e, por isso, participado por professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local.

Costa (2003), apresenta a visão de projecto educativo na esteira de alguns teóricos conceituados. Formosinho (1991) entende-o como um instrumento ao serviço da nova escola. Canário (1992) diz que resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação. Macedo (1992) afirma que é um elemento fundamental da vida organizativa da escola. Barroso (1992) é um documento orientador da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores partilhados, no quadro das competências e funções que lhe são atribuídas. Na visão de Silva (2016, p. 42):

É um instrumento crucial da instituição escolar para definir e enquadrar o sentido e as orientações de um determinado espaço ou território de intervenção educativa, segundo princípios devidamente esclarecidos e de carácter inovador, tendo em conta a melhoria e o sucesso das aprendizagens a proporcionar ao objecto e razão de ser das escolas – os alunos e as comunidades de proveniência.

O projecto educativo é um instrumento imprescindível para compreender as dinâmicas implementadas pelos agentes educativos e em certa medida define as estratégias e os métodos que levam a sua operacionalização por conta do currículo escolar e da turma.

O âmbito da operacionalização o currículo engloba inúmeras actividades que permitem o desenvolvimento das aprendizagens intra e extra turma. Lima (1992, citado por Silva, 2016, p. 20) afirma que o currículo engloba “todas as actividades educativas planificadas e desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, lectivas ou não e realizadas dentro ou fora dela”. Nesse sentido, Canário (1992, p. 88) afirma que:

Currículo constitui o projecto educativo que desenvolve a escola e uma escola centrada no currículo é uma escola que consegue definir com clareza em que tipo de projecto educativo se encontra empenhada: trata-se de currículo e projecto educativo no sentido mais amplo e integrador que transcende a lista de disciplinas ou na distribuição das áreas de especialização, mas antes no tipo de formação que se pretende dar aos alunos.

Os conceitos ora apresentados convergem para a melhoria da compreensão da prática docente e na confluência de esforços para a orientação dos objectivos da escola. É importante realçar que a magnitude do projecto educativo depende, em grande medida, da visão, missão e dos objectivos que a escola pretende alcançar. O projecto educativo na comunidade escolar e educativa revela, de forma clara, a funcionalidade institucional e a valorização do aluno na medida em que define as metas, valores e estratégias, caracteriza a identidade da escola e a unidade da acção educativa.

2.5A prática pedagógica

Trata-se de uma característica indissociável à profissão docente. A prática pedagógica é a componente do saber fazer do professor. Como afirma Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma acção do professor no espaço de sala de aula. Por outro lado, Sacristán (1999)

ênfatiza que os efeitos das acções realizadas em sala de aula permanecem na pessoa, influenciando as suas atitudes, os recursos utilizados no futuro, possibilitando uma análise do que se fez.

O autor destaca a prática pedagógica como a cristalização colectiva das experiências. O trabalho docente não consiste, portanto, em executar tarefas mecanicamente, mas antes requer estabelecer sentido nos objectivos, conteúdos, métodos e nas técnicas que se utiliza. Desta forma, entende-se que a prática pedagógica é uma acção voltada para o fazer do professor no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Charlot (2005), o saber da prática profissional é um saber que o professor tem e nem percebe que tem: esse saber só se mostra na prática, ou seja, quando o professor age. As relações da prática pedagógica envolvem muito conhecimento e experiência pessoal.

A prática pedagógica reveste-se de extrema importância no processo didáctico e sempre que se realiza de forma sistemática em relação às unidades temáticas planificadas, exerce a sua acção na aprendizagem do aluno. A prática pedagógica moderada e contextualizada torna a aula num momento histórico pelas marcas indeléveis que deixa na vida dos alunos. A prática pedagógica está estritamente relacionada com a componente teórica da aula e assume-se como uma acção continuada do professor.

Considerando os desafios sociais, é necessário adequar as práticas pedagógicas para que os alunos consigam através dos conhecimentos adquiridos nos círculos escolares, responder os seus mais altos anseios. Assim, entende-se que o professor tem uma responsabilidade acrescida no processo de orientação pedagógica, não obstante o aluno ser o responsável da sua aprendizagem que em muitos casos acontece de modo formal, informal e não formal. A prática pedagógica deve estimular o aluno a determinadas iniciativas, suscitando no aluno a vontade de aprender e buscar novas aprendizagens.

CAPÍTULO III:

Autonomia e flexibilidade curricular:

o papel da avaliação das aprendizagens

APRESENTAÇÃO

Ensinar pressupõe avaliar para posteriormente tomar a decisão mais acertada sobre os processos didáticos pedagógicos. Nesta linha de pensamento, entende-se que a avaliação das aprendizagens constitui um dos desafios da gestão científica do currículo na medida em que o professor é quem define dentro dos parâmetros curriculares os conteúdos a avaliar. numa prova parcelar, a cotação a atribuir em cada questão e os tipos de perguntas da prova. O professor, no âmbito das suas competências, pode definir também, algumas regras a serem consideradas na avaliação das aprendizagens.

A avaliação é algo inerente ao ser humano e constitui uma componente indispensável, visto que desempenha um papel relevante no processo didático. É o meio usado para aferir se os objectivos previamente definidos foram ou não alcançados. Por meio dela, professor e aluno, tomam consciência da situação real em que se encontram, isto é, dos sucessos e insucessos, possibilitando, desse modo a reformulação das estratégias didáticas por parte do professor com o propósito de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos. Quanto aos alunos, possibilita a reformulação das suas estratégias de aprendizagem de modo que se possa alterar o percurso académico. Estas actividades exercidas pelo professor e pelo aluno, após a avaliação, levam ao alcance do objectivo primordial de todo o processo de ensino e aprendizagem que é a aprendizagem, ou seja, criar modificações significativas na dimensão cognitiva do aluno. Assim sendo, neste capítulo, abordamos a questão da relação entre currículo e avaliação das aprendizagens, sobre a avaliação e as suas finalidades e modalidades da avaliação por forma a compreender a influência que ela exerce no processo de ensino- aprendizagem.

3.1 Avaliação das aprendizagens como espaço de autonomia curricular

É importante dizer que o currículo é a fonte do processo didático e avaliativo, pois é nele em que se encontram os saberes que norteiam a actividade didáctica. Nesta perspectiva, Diogo (2007, p. 15) assevera que “a avaliação das aprendizagens passa a constituir uma das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, assumindo características e funções diferentes das outras componentes”. Pacheco (1994, p. 65) afirma que avaliar “é um processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e à consequente tomada de decisão”.

Esta perspectiva é enfatizada por Gomez (2006) ao realçar que avaliar é uma actividade

continua que os professores realizam diariamente na sala de aula a fim de obterem informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, como também permite ao professor fazer uma auto-avaliação do seu próprio trabalho e reflectir sobre ele para o redireccionar e reformular as suas práticas de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos Roldão (2003, p. 41) entende que avaliar é:

Um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador que qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução, valorizando o papel fundamental da relação intrínseca, entre o currículo e avaliação das aprendizagens, mas numa lógica em que essa verificação ajude a consolidar conhecimentos e competências, que se verificam no quotidiano e a curto e médio prazo de interesse para as preocupações emergentes dos estudantes. Esta lógica leva a, progressivamente, os próprios alunos a darem sentido a outras aprendizagens, ainda que as mesmas tenham um alcance, nem sempre tão imediato, mas que progressivamente entendem a sua relação para uma formação integrada e capaz de responder aos desafios que se colocam ao longo da vida.

Na perspectiva de Stufflebeam e Webster (1980) avaliar é ajudar a tomar decisões. É um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações, isto é, factos a interpretar, que atendam a critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino e orientação dos alunos. Baseando-se na visão dos autores supra referenciados, Fernandes (2008, p. 16) realça que:

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente este processo permite a formulação de apreciação por parte de diferentes intervenientes, incluindo os próprios alunos, acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear acções que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou sejam, acções que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Acções que ajudem os alunos a desenvolver processos de auto-avaliação e de auto-regulação, relativamente ao que é suposto aprenderem. Assim, neste sentido amplo, a avaliação das

aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento.

Apoiamo-nos também em Sant'Anna (1999, p. 24) que define a avaliação educativa como “um processo complexo, que começa com a formulação de objectivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objectivos alcançados e formulação de um juízo de valor”. Nesta ordem de ideias, Piletti (2006) entende a avaliação como um meio que permite verificar até que ponto os objectivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando as práticas com a adopção de procedimentos que possibilitem ultrapassar as deficiências identificadas.

Estrela e Nóvoa (1999, p. 28) asseveram que “a avaliação inclui o controlo na medida em que este é tomado como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, regulamentação e aplicação, objectivos e resultados, quer como resultados e necessidades”. A este respeito, Ferreira (2007, p. 31) sublinha que “a avaliação implica sempre a produção de juízos de valor. Independentemente de cada uma das funções que a avaliação possa assumir, a formação de um juízo de valor, a partir do qual cada uma delas se cumpre, designa-se de valoração”. Concordando com a perspectiva de avaliação como um juízo de valor, Ferreira (2007) salienta:

Um juízo de valor, resultante do processo avaliativo, pode ser manifestado, dependendo da sua finalidade, de uma forma qualitativa, através de uma descrição, ou quantitativa, pela atribuição de uma nota. Desta forma, permite a tomada de decisões sobre o processo de ensino- aprendizagem e sobre os seus resultados, no sentido da regulação daquele processo, ou da decisão de aprovação ou de reprovação, de selecção, de certificação. (p. 32)

Ferreira (2007) enfatiza ainda que a emissão de um juízo de valor incide sobre a verificação do estado actual do objecto que se quer avaliar, através da recolha de informações, sobre algo e sobre alguém, como por exemplo: programa, instituição escolar, professor, aluno, materiais didácticos, organização de uma aula, etc. Referindo-se à relevância da avaliação para as escolas, Fernandes (2008) diz que:

A avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial do desenvolvimento dos sistemas educativos

porque é muitas vezes a partir e através dela que, por exemplo as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo; os alunos podem estudar com maior ou menor orientação; os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse; os governos podem, ou não, delinear mais profundamente e adequadamente as políticas educativas e formativas. (p. 16)

A estas utilidades e importâncias da avaliação acrescentam-se também as de Sant'Anna (1999) por considerar a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande importância pelo fato de permitir oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo, por forma a melhorar o processo de ensino- aprendizagem. Sant'Anna (1999) continua afirmando que:

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as actividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno o alcance dos objectivos propostos. Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo de ensino-aprendizagem. Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as actividades desenvolvidas. (p. 24)

Na reflexão da avaliação, Hadji (1994, p. 27) defende que “a avaliação das aprendizagens também é multidimensional, porque se pode referir a julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas”. Ainda no contexto de avaliação, Ferreira (2007, p. 16) reflecte um pouco noutra vertente ao referir que “o processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida, e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz, consequentemente, à tomada de decisões diferentes”. Nesta linha de pensamento, Fernandes (2008) considera a avaliação uma ferramenta a ser usada pelos diferentes intervenientes do processo de ensino- aprendizagem e com finalidades distintas, pois de acordo com este autor as escolas e os respectivos responsáveis utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projectos educativos, para planificar ou melhorar projectos e programas em curso ou para intervir na gestão dos recursos humanos e materiais.

Assim sendo, os professores e os diversos responsáveis pela vida das escolas utilizam a

avaliação para acompanhar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para integrar correcções no processo de ensino, por forma a melhorar as aprendizagens dos alunos. Por fim, os pais e os alunos podem utilizar a avaliação para ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas, para tomar decisões conscientes relativas ao prosseguimento de estudos, para analisar pontos fortes e pontos fracos dos alunos ou para regular o processo de aprendizagem. Em consequência, a avaliação apresenta-se como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões. Deste modo, avaliar é a expressão de um juízo, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação.

Por sua vez, Fernandes (2008) apela à transparência de todo processo de avaliação expressando-se nos seguintes termos:

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face as aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver. (p. 82)

Embora a avaliação e a classificação pareçam palavras sinónimas, Lopes e Silva (2012) distinguem-nas da seguinte maneira:

A avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. Por um lado, a classificação tem uma intenção selectiva, isto é, resulta da selecção dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala. Por outro lado, a avaliação assume um carácter punitivo e a classificação atribuída nos testes é muitas vezes utilizada para rotular os alunos, valorizando ou desvalorizando-os.

É com base neste raciocínio que Lopes e Silva (2012, p. 3) receiam falar das vantagens deste instrumento no processo de ensino-aprendizagem, sabendo-se que:

Embora a avaliação tenha potencial para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, historicamente tem actuado mais como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem. A avaliação tem sido usada mais frequentemente para rotular os alunos e colocá-los em situação de insucesso ou exclusão–função de classificação–, do que para lhes facultar as ajudas que os conduzam a compreender as razões do seu insucesso e lhes proporcionem ocasiões para que o possam ultrapassar – função de avaliação. Por esta razão, os testes tradicionais, usados com fins exclusivamente de classificação, têm sido profundamente criticados por serem considerados tendenciosos e injustos, principalmente para os alunos das minorias culturais e étnicas.

A avaliação inclui a utilização dos instrumentos quantitativos e se completa e se perfaz predominantemente através de dados qualitativos, tais como: observação do comportamento, participações em trabalhos, participações em sala de aula, entre outros dados. Assim sendo, a avaliação considera além dos objectivos pré-estabelecidos, aqueles que visam desenvolver a personalidade, o processo de socialização e o mundo das relações interpessoais. Daí que se considere que a avaliação é mais subjectiva e pretende qualificar. Partilhando desta linha de pensamento,

Sant’Anna (1999, p. 31) enaltece que:

Os resultados de avaliação são expressos em julgamentos, descrições e opiniões e se processam na interpretação dos resultados de testes e medidas. A ênfase em medida é na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas e habilidades, enquanto a avaliação volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca no educando e nos objectivos do programa educacional. Isto inclui não apenas conhecimento do conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, ideias, hábitos de trabalho, modo de pensar e agir, bem como adaptação social.

Diante desta situação, Ferreira (2007, p. 13) apresenta algumas razões que provavelmente tenham contribuído para se considerar a avaliação como medição, ao lembrar que:

Durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens, esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objectividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controle das variáveis intervenientes. Por este motivo, a avaliação e medida eram termos que se confundiam. A avaliação era algo realizada à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na

medição do grau de consecução dos objectivos, definidos previamente por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação.

No que diz respeito aos objectivos que a avaliação tem, Lopes e Silva (2012) fazem menção a três principais objectivos da avaliação, a saber: avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos, com base na ideia de que estes aprendem mais quando compreendem os objectivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objectivos e como podem alcançá-los. Ou seja, a avaliação é vista como um suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para averiguar estágio de conhecimento actual dos alunos a fim de ajudá-los a alcançarem os objectivos propostos.

Quanto à avaliação como aprendizagem, esta enfatiza a responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Ocorre quando os alunos reflectem sobre como monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objectivos de aprendizagem. E por último, a avaliação da aprendizagem ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objectivos de aprendizagem. Descreve o nível de conhecimentos que o aluno atingiu demonstrando o que ele sabe até então. É, portanto, a avaliação que é usada para certificar o ensino, para informar os alunos, os pais e o sistema, podendo também ser usada para planificar futuras metas de aprendizagem.

A teorização trouxe-nos a ideia de que a avaliação pode ser considerada como espaço de autonomia curricular. Do ponto de vista curricular, a avaliação das aprendizagens é o meio para o prosseguimento da actividade curricular. A avaliação das aprendizagens deve ser considerada como espaço de autonomia, entre outras razões, porque: trata-se de uma actividade contínua realizada pelos professores, com o objectivo de se obter informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos; permite ao professor fazer uma auto-avaliação do seu próprio trabalho; permite redireccionar e reformular as suas práticas, de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos; permite consolidar conhecimentos e competências dos alunos; permite tomar decisões sobre o processo didáctico; permite formular objectivos das aulas; admite produzir juízos de valor; propicia oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as actividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão a possibilitar ao aluno o alcance dos objectivos propostos; permite ao professor definir com clareza critérios de avaliação; possibilita julgar o nível de

um aluno em relação ao resto da turma; admite julgar segundo normas preestabelecidas; auxilia no desencadear acções que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia; ajuda no identificar dos alunos que necessitam de atenção individual e reformular as práticas com a adopção de procedimentos que possibilitem ultrapassar as deficiências identificadas.

3.2 Funções e modalidades da avaliação

Nas suas reflexões sobre as funções de avaliação, Pacheco (1994) distingue quatro funções principais, a saber: função pedagógica, função social, função de controlo e função crítica. A função pedagógica consiste no sancionamento dos alunos de modo a determinar a sua progressão ou retenção na classe. A função social determina se o aluno atingiu ou não os objectivos do processo de escolarização, sendo que a sua principal dimensão consiste na selecção e hierarquização dos alunos de modo a se integrarem na sociedade e no mercado de trabalho. Quanto à função de controlo, esta é exercida pelos professores como um mecanismo que reforça a sua autoridade, sobretudo de controlo disciplinar, como um instrumento privilegiado de manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho.

Por fim, a função crítica da avaliação consiste na análise crítica do sistema educativo no seu todo, e do processo de desenvolvimento do currículo em particular com o objectivo de melhorá-los. Quanto a estas funções de avaliação, Correia (2002) destaca também a existência da função social e pedagógica, porém acrescenta a função político-administrativa. A função político-administrativa consiste na prestação de contas, como forma de cada escola obter apoio público, ao revelar-se a conformidade dos resultados da acção educativa com as expectativas sociais face à escola; e a regulação do sistema educativo por parte dos órgãos centrais.

A avaliação desenvolve-se nos diferentes momentos no processo de ensino-aprendizagem e com objectivos distintos. Desta feita, é consensual entre vários autores (Ferreira, 2007; Pacheco, 1994; Rabelo, 1998; Sant'Anna, 1999) a existência de três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa. É nesta ordem de ideias que Ferreira (2007, p. 23) refere que:

As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam, os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem. São as finalidades da avaliação e as suas funções que diferenciam os

procedimentos de avaliação, mais do que propriamente os seus aspectos técnicos. Isto leva-nos à distinção clássica das três principais funções da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa, que não se diferenciam tanto pelas dimensões técnicas e temporais das mesmas, mas sobretudo pelas finalidades com que são realizadas.

Sendo que a avaliação acontece em diferentes momentos, tal como Ferreira referiu, centramos a nossa atenção na reflexão em torno da avaliação que ocorre antes do processo de ensino e aprendizagem (avaliação diagnóstica). Deste modo, apoiamo-nos na concepção de Ferreira (2007, p. 24) que considera que:

Na avaliação diagnóstica procura-se determinar se o aluno possui os pré-requisitos, em termos de habilidade e de comportamentos, necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objectivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e, ainda classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, background, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino. Pretende-se com esta avaliação averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo.

Tal perspectiva é sustentada por Pacheco (1994, p. 74) ao afirmar que:

A avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano lectivo como no início de etapas mais concretas, como as unidades lectivas, os instrumentos, etc.), quer ao momento da avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos. Esta modalidade, que se interpreta pelo estabelecimento de níveis de exigência mínimos ou pela estimação da possibilidade de iniciar o processo, aplica-se mediante procedimentos informais (observação, entrevista) ou procedimentos formais com a elaboração de instrumentos como provas de conhecimento, tabelas de observação e de auto-avaliação.

Sant'Anna (1999) acrescenta que a avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, buscando determinar o grau de preparação do aluno no que

respeita a pré-requisitos, antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, possibilitando a replanificação do trabalho docente por forma a ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades diagnosticadas. Tal como enfatiza Piletti (2006, p. 191), “no início do processo temos a avaliação diagnóstica que é utilizada para verificar: conhecimentos que os alunos têm; pré-requisitos que os alunos apresentam; particularidades dos alunos. Aplica-se este tipo de avaliação no início de uma unidade, semestre ou ano lectivo”. É com base neste raciocínio que Ferreira (2007, p. 25) salienta:

É através da avaliação diagnóstica, que se conhece o melhor possível, as características dos alunos da turma, no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Também permite conhecer os interesses e a disposição dos alunos para a aprendizagem, bem como os seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e ainda as expectativas que têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à disciplina em geral.

Nesta ordem de ideias, Guerra (1993) considera muito importante esta função da avaliação, porque permite ao professor averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas concepções sobre o tema a leccionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem, e ainda conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades. Deste modo, Ferreira (2007, p. 25) acredita que “estando atribuídas estas funções a avaliação diagnóstica, facilita a planificação da acção didáctica pelo professor”. A este respeito, Lopes e Silva (2012, p. 41) sublinham que:

Antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, uma função de diagnóstico permite: determinar os conhecimentos e as competências que os alunos possuem previamente, as situações de aprendizagem da matéria que vai ser dada (pré-requisitos); revelar a profundidade do conhecimento que os alunos possuem; esclarecer as atitudes, disposições e crenças prévias dos alunos; orientar professor e aluno na planificação do ensino e da aprendizagem; clarificar as falhas entre os níveis de desempenho actuais dos alunos e os desejados no final da aprendizagem (critério de sucesso); motivar os alunos para a aprendizagem.

Por se considerar que “toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos” (Hadji, 2001, p. 19), o termo diagnóstico tem sido cada vez menos utilizado,

preferindo-se a designação de avaliação prognóstica. Assim, refere-se que a avaliação prognóstica tem por função “permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados aos seus conhecimentos e competências actuais)” (Ferreira, 2007, p. 26). Assim sendo, Sant’Anna (1999, p. 33) enaltece que:

A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objectivos, retomada de objectivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

Portanto, consideramos como Sant’Anna (1999) que esta avaliação desempenha uma função diagnóstica, na medida em que permite verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessárias para aprender algo novo (pré-requisitos); identificar, as causas das dificuldades de aprendizagem de modo a trabalhar sobre elas.

Terminada a reflexão sobre a avaliação diagnóstica, centramos agora a nossa atenção na avaliação formativa. Na visão de Pacheco (1994, p. 51), esta modalidade de avaliação define-se como consistindo:

Na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas, com as finalidades de regulação e de orientação, da responsabilidade dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativo ou mesmo com os alunos e com os pais e encarregados de educação, traduzindo-se de forma descritiva e qualitativa.

Tal visão é também sustentada por Hadji (1994, p. 71) ao realçar que a função formativa da avaliação tem, essencialmente, uma finalidade pedagógica e tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino e aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.

Portanto, trata-se, de acordo com Pacheco (1994, p. 71), de “uma modalidade de avaliação

que tem a função de melhorar, de orientar, de regular e não de certificar, de comprovar”. Para Ferreira (2007, p. 78), “a finalidade da avaliação formativa é o optimismo de conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objectivos terminais, mesmo que por vias diferenciadas, criando os meios pedagógicos para o fazer em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem”. Neste sentido, pode-se considerar que a avaliação com finalidade formativa é aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria de algo, quer seja das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, assim como nas metodologias e estratégias de ensino usadas pelo professor (Pacheco, 1994). No que diz respeito aos períodos em que a avaliação formativa ocorre, Arends (2008, p. 211) considera que as informações relativas à avaliação formativa “são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar a planificação”. Correia (2002) é outro autor que faz menção aos períodos em que a avaliação formativa ocorre e subscreeve aos períodos referidos por Arends (2008), mas acrescenta que ela ocorre também no fim (após) de cada unidade de ensino ou tópico com a finalidade de reorganizar o processo de ensino, reformulando as metodologias e estratégias de ensino, introduzindo outros recursos didácticos com o objectivo de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.

Consideramos também, como Lopes e Silva (2012, p. 6), que “a avaliação formativa fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa. É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem”. Como salienta Sant’Anna (1999, p. 34), a avaliação formativa é utilizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das actividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objectivos.

Entretanto, Ferreira (2007) afirma que a avaliação é chamada de formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direcção aos objectivos. Assim sendo, poder-se-á depreender que a avaliação formativa não só informa sobre os sucessos ou insucessos obtidos, sobre as deficiências ou conhecimento dos alunos, mas, sobretudo, permite ao aluno compreender o que faz, em que nível se encontra em comparação com o que devia fazer.

No contexto descrito, Morales (2003, p. 44) enfatiza que “a avaliação formativa tem como finalidade fundamental informar o professor, para que reexamine o ritmo com o qual conduz a

disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar, e o aluno para que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros”. É neste âmbito que consideramos, tal como Ferreira (2007, p. 80), que “a avaliação formativa tem de ser entendida, antes de mais, como um acto de comunicação entre professor e aluno”.

Importa salientar que a comunicação estabelecida entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem possibilita aceder informações sobre o estágio actual do aluno em termos de conhecimentos adquiridos. Por outro lado, o diálogo permite aprofundar as áreas que constituem problema e acaba por compensar, pois há menos necessidade de recorrer a outras fontes de informação (Ferreira, 2007).

Interessa também reflectir em torno da comunicação que se estabelece entre o aluno e o professor no processo de ensino e aprendizagem. Sant’Anna (1999, p. 39) salienta que este tipo de avaliação desempenha uma função formativa ou de controlo, na medida em que permite informar “o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das actividades; melhorar o ensino e aprendizagem; apontar, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; propiciar *feedback* de acção (leituras, explicações, exercícios, etc.)”. A este propósito, Piletti (2006) enfatiza que na sua função controladora, a avaliação formativa tem a finalidade de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem, assim como localizar as deficiências na organização do ensino, com o objectivo último de promover a aprendizagem dos alunos.

Assim, alinhado ao fio de pensamento dos autores acima mencionados, sobre a comunicabilidade da avaliação formativa, Ferreira (2007, p. 27) enaltece que:

A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno.

É nesta senda que Hadji (2001) salienta que das várias funções da avaliação formativa considera como principal a de informar os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem sobre os resultados da avaliação, fornecendo assim um feedback construtivo sobre como podem melhorar os resultados obtidos, permitindo também a reflexão sobre as causas dos fracassos obtidos e a sua

posterior correcção de modo a evitar que se cometam os mesmos erros nas avaliações subsequentes. Tal como defende Morales (2003, p. 44):

Com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar, na medida do possível, a maior quantidade possível de fracassos (ou todos). Muitos fracassos devem-se, em boa medida, à falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até ao final para detectar que certo produto é defeituoso).

Na sua função de recolha sistemática de informações sobre as aprendizagens que os alunos estão a fazer e de reflexão sobre a adequação das estratégias de ensino aos processos de aprendizagem dos alunos, Ferreira (2007) entende que se trata de uma avaliação que propicia a tomada de consciência e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fazer correcções, reformulações, a procurar estratégias alternativas e a reforçar os êxitos dos alunos. Ferreira (2007) considera ainda que é através da interacção entre aluno e professor que se torna possível conhecer os raciocínios do aluno, as suas percepções, as causas que o levaram a cometer determinados erros, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, as suas dificuldades, e o seu nível de conhecimento em relação a determinada matéria. Assim sendo, esta interacção aberta em que o aluno tem a possibilidade de explicar-se permite ao professor, assim como ao aluno, consciencializar-se das causas dos fracassos obtidos, bem como traçar estratégias que visem melhorar os resultados alcançados.

Nesta perspectiva, podemos considerá-la, também, formadora, na medida em que permite ao aluno consciencializar-se do erro/dificuldade e do porquê de ter ocorrido e ao professor a reflexão sobre os procedimentos de ensino utilizados, procurando, em conjunto com o aluno, estratégias para os ultrapassar ou para que continue com sucesso a aprendizagem (Ferreira, 2007, p. 28). Partilhando de algumas das ideias de Ferreira, Lopes e Silva (2012, p. 14) enfatizam que avaliação formativa:

Informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio das competências enunciadas pelos programas e sobre o processo de aprendizagem do aluno; visa a ajuda pedagógica imediata ao aluno; permite identificar onde e quem é o aluno que está a ter dificuldades para lhe sugerir ou ajudá-lo a descobrir formas de melhorar; permite fazer diagnóstico, se

necessário; utiliza diversos instrumentos, como: questionário, grelhas de observação, escalas de apreciação, fichas de autoavaliação, técnicas de avaliação formativa, etc.; faz-se no início, durante, no fim de uma ou várias actividades de aprendizagem, isto é, enquanto o aluno está a aprender; ajuda a tomar decisões de natureza pedagógica. Modificação de: planificação, estratégias, atitudes, ambiente, etc.

Assim sendo, parece-nos possível afirmar que a avaliação formativa, estando ao serviço das aprendizagens dos alunos, dá aos professores os dados obtidos da interacção com os alunos, servindo como um feedback informativo para a melhoria da aprendizagem dos alunos enquanto o processo está ainda a decorrer, ou seja, enquanto os resultados provisórios obtidos podem ainda ser influenciados e alterados (Lopes & Silva, 2012). Nesta lógica, Rabelo (1998, p. 73) enfatiza que:

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-los às características das pessoas a que se dirige. Entre as suas principais funções estão as de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc. É uma avaliação incorporada no acto do ensino e integrada na acção de formação.

A este respeito Hadji (1994, p. 165) sublinha que “o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido”. São várias as vantagens de uma avaliação realizada continuamente na sala de aula, isto é, da avaliação formativa:

A avaliação formativa permite a regulação do processo de aprendizagem pela adopção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas, o que se converte num factor de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino- aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didáctico no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; permite adoptar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos, tornando-a economicamente vantajosa, porque se evita a reprovação dos alunos e a repetição de mais um ano, o que acarretaria gastos para a administração e para as escolas. (Ferreira, 2007, p. 29)

Para além do feedback informativo que a avaliação formativa proporciona ao professor e ao aluno sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem, Ferreira (2007, p. 26) considera

também que “é-lhe atribuída uma função de regulação das actividades de ensino e aprendizagem (considerada por muitos a principal função da avaliação formativa), para a sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem”. Ferreira (2007) afirma que:

Se atribui à avaliação formativa a função de informação do aluno e do professor sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem e da realização das tarefas e, ainda, a função de regulação desse processo. É por esse motivo que se considera que a avaliação formativa está no centro do processo de ensino-aprendizagem porque dela resulta um *feedback* constante e a adaptação pedagógica ao aluno, modificando os aspectos da prática de ensino, do estatuto do erro, da implicação do aluno na avaliação e na tomada de decisões. (p. 64)

Por sua vez, Hadji (2001) acrescenta a esta função de regulação a função correctiva, porque o professor, assim como o aluno, deve poder corrigir a sua acção, modificando, se necessário, o seu dispositivo pedagógico, com o objectivo de obter melhores efeitos, pela utilização de estratégias de ensino diversificadas, tendo em conta que os alunos têm igualmente estratégias diversas de aprendizagem. Daí que a avaliação formativa esteja relacionada com o ensino individualizado e com a pedagogia para a mestria entendida como o meio de conduzir cada um a uma igual mestria (Pacheco, 1994). Sendo os ritmos, as estratégias de aprendizagem dos alunos, as suas dificuldades e as suas causas diferentes de uns para os outros, a intervenção pedagógica tem de ser diferenciada, embora no sentido de levar os alunos a adquirirem as aprendizagens necessárias. Por outro lado, “a avaliação formativa também pressupõe uma pedagogia compensatória, pela adopção de medidas de apoio educativo traduzidas em adaptações curriculares” (Ferreira, 2007, p. 29). Ainda em torno do mesmo assunto, Ferreira (2007, p. 84) refere que:

A prática da avaliação formativa deve ser estabelecida considerando as funções de informação e de regulação do processo de ensino-aprendizagem, na lógica da criação de condições pedagógicas que possibilitem que o maior número possível de alunos tenha sucesso educativo, mesmo que estes sigam diferentes caminhos para o conseguir. Deste modo, a utilização de estratégias diferenciadas serve para a alteração da trajectória dos alunos em caso de dificuldades e de reforço das aprendizagens conseguidas.

Ainda na mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2012, p. 19) referem: a “avaliação

formativa de elevada qualidade esbate as barreiras artificiais entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, contribuindo para fomentar na sala de aula um clima de cooperação que permite que professores e alunos se tornem parceiros de aprendizagem”. Entendendo-se a avaliação formativa neste sentido, Rabelo (1998, p. 81) expressa-se nos seguintes termos:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinónimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente o diálogo entre alunos e professores, permitindo a ambos uma relação dialéctica, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhe situar-se melhor na sua jornada estudantil.

Pronunciando-se a respeito da finalidade formativa da avaliação, Lopes e Silva (2012, p. 13) consideram, tal como Rabelo, que “a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objectivo da avaliação do tipo sumativo”. A este respeito Hadji (2001, p. 27) sustenta também que “a medida é uma operação de descrição quantitativa da realidade. Mas a avaliação, pelo menos em sua forma dominante de prática de notação, não equivale precisamente a atribuir números a coisa”. Porém, Rabelo (1998) alerta que:

Se a avaliação formativa constituir apenas um instrumento de terror, um elemento rotulador em que se preocupa apenas para classificar pessoas, referindo quanto elas valem em termos numéricos seria melhor que não existisse, uma vez que não estaria ao serviço da progressão dos alunos. Porém, é necessário saber que informação veicula essa nota. Se a informação veiculada pela nota permite ao professor fazer o ponto de situação, com vista a diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, em ordem a apoiá-los então é lugar que importa e não o resultado numérico.

Assim sendo, consideramos, como Sant’Anna (1999, p. 65), que “os testes não mais deverão ser utilizados como uma arma contra o aluno, causando-lhe todo o tipo de trauma. Deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objectivos estabelecidos”. Como

sustenta Zabalza (1992, p. 238), podemos fazer uma avaliação muito correcta do ponto de vista técnico, mas se dela derivarem consequências negativas, de nada terá valido. Nesta perspectiva, poder-se-á entender que:

O que torna qualquer avaliação formativa não é a técnica ou o instrumento específico que é usado, mas o modo como as informações obtidas a partir desse instrumento ou técnica são utilizadas. Se um professor usa as informações de uma avaliação para acompanhar a aprendizagem, dar feedback aos alunos e ajustar as estratégias de ensino com o objectivo de que estes avancem em direcção às metas de aprendizagem, o professor está a realizar uma avaliação formativa. (Lopes & Silva, 2012, p. 21)

Assim sendo, se por exemplo um professor usa um teste, um questionário, um trabalho, ou qualquer outro tipo de actividade para verificar a aprendizagem dos alunos e, de seguida, usa os dados recolhidos para apoiar os alunos nos aspectos em que têm dificuldades e para informar os seus alunos do progresso que conseguiram até então, neste caso está a realizar uma avaliação formativa.

Portanto, consideramos como Lopes e Silva (2012, p. 6), que “embora as avaliações continuem a ser rotuladas de formativa e sumativa, o que determina se a avaliação é formativa ou sumativa é a forma como os resultados são utilizados. Desta forma, a diferença mais radical entre a avaliação formativa e sumativa está na sua finalidade”. É com base nesta lógica que Ferreira (2007, p. 30) enfatiza que “é pela intenção, pela atitude, pela finalidade e pelo tipo de informações recolhidas e, ainda, pelas decisões tomadas que se distinguem as duas formas de avaliação”.

Por seu turno, Ferreira (2007) defende que ao destinar-se a informar os vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (professor, alunos, pais) sobre o rendimento dos alunos e, sobretudo, a orientar, a controlar em que medida os alunos estão se modificando em relação aos objectivos propostos, numa perspectiva de diagnóstico das necessidades, das dificuldades, dos erros dos alunos e da adequação das metodologias usadas no ensino, a avaliação formativa integra-se numa dimensão diagnóstica, na medida em que o professor procura detectar as dificuldades, os erros dos alunos e as suas causas, para que possa intervir com estratégias adequadas à sua resolução. É nesta perspectiva que Hadji (2001) refere que toda avaliação podia ser considerada diagnóstica, na medida em que identifica as dificuldades, erros e certas características do aluno, possibilitando o conhecimento de seus pontos fortes e fracos para intervir com estratégias de ensino adequadas para a sua resolução. Tal visão encontra o seu sustento em Morales (2003, p. 45) ao sublinhar também que:

A avaliação formativa é pela sua própria natureza uma avaliação diagnóstica (detectar falhas), embora também seja cabível fazer uma avaliação diagnóstica propriamente dita (por exemplo, ao começar o curso para ver se os alunos têm conhecimentos suficientes, solucionar deficiências de formação logo no início, etc.).

Na mesma perspectiva, Ferreira (2007, p. 26) enfatiza que “é da função da avaliação formativa diagnosticar as dificuldades e as suas causas no decorrer do processo de aprendizagem”. Com base nas percepções acima apresentadas, parece-nos possível concluir que “trata-se de uma função pedagógica da avaliação que não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e de análise” (Ferreira, 2007, p. 28). É por essa razão que Lopes e Silva (2012) fazem uma analogia entre a avaliação formativa com a actividade do treinador, na medida em que um treinador propõe exercícios de curta duração para avaliar o ritmo, a velocidade e a técnica de um corredor e, em seguida, proceder não só à classificação final, mas também no que respeita à melhoria do seu desempenho individual.

Ainda na mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2012) comparam a avaliação sumativa a uma autópsia e a avaliação formativa a um exame físico. A participação na avaliação formativa envolve os numa aprendizagem activa, mantem-nos concentrados na tarefa e nos objectivos de aprendizagem. Mas mais importante, a avaliação formativa permite aos alunos receber feedback especificamente sobre o que precisam de fazer para melhorar. Mostra-lhes o que fazer a seguir para serem mais bem-sucedidos (Lopes & Silva, 2012, p. 21). Autores como Ferreira (2007), Lopes e Silva (2012), Morales (2003), reflectiram um pouco em torno das possíveis razões que levam os professores a enveredar apenas pela atribuição de notas em detrimento do acompanhamento e do apoio ao aluno, tal como recomenda a avaliação formativa. Assim, de acordo com o testemunho de Ferreira (2007, p. 47):

Apesar de a avaliação ser de natureza subjectiva, as instituições e as impressões têm pouco crédito e são vistas como causadoras de desigualdades e de injustiças por parte das pessoas externas ao processo avaliativo, realizado dentro da sala de aulas. Estas pessoas externas preferem a medição dos resultados de aprendizagem dos alunos por neles verem mais rigor e objectividade na avaliação.

Por outro lado, Lopes e Silva (2012, p. 19) consideram que:

Os professores por vezes têm percepções negativas sobre a avaliação formativa pelo facto de acharem que este tipo de avaliação interrompe o processo de ensino (a aula); faz perder

tempo precioso que deve servir para dar as matérias; aumenta o trabalho de correcção; aumenta igualmente o tempo exigido para a preparação das aulas; é pouco valorizada pelos alunos, porque este tipo de avaliação não é para atribuição de notas.

Morales (2003, p. 46) reforça também esta visão ao considerar que “o problema da avaliação frequente, e que pode desanimar muitos professores, esta no trabalho extra e no tempo extra que ela supõe para o professor: preparar as avaliações, corrigi-las, comentá-las”. Frequentemente, outras obrigações exigem o nosso tempo e as nossas energias e sentimos que não é tão fácil avaliar com frequência. Pacheco (1994, p. 37) refere que “a avaliação formativa se destina à dinamização da aprendizagem, de acordo com os ritmos individuais e diferenciados dos alunos, à localização e resolução das dificuldades ou ao incentivo à melhoria, e como tal mais centrada nos processos do que nos produtos”. Esta visão é sustentada por Correia (2002, p. 26) ao enfatizar que:

A avaliação formativa é sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e se efectuem de facto, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didáctico e pedagógico, de acordo com cada caso—a diferenciação pedagógica.

Partilhando deste fio de pensamento, Ferreira (2007, p. 64) refere que:

A avaliação formativa está relacionada com o ensino diferenciado, entendido como a adopção de estratégias diversificadas em função das necessidades, problemas, dificuldades e interesses dos diferentes alunos, possibilitando a (re)construção contínua do percurso de aprendizagem. No entanto, o professor também responsabiliza o aluno pela sua aprendizagem, consciencializando-o do seu percurso e apresentando-lhe, ou negociando com ele, alternativas de aprendizagem que lhe permitam ultrapassarem os obstáculos ultrapassados.

É nesta perspectiva que Correia (2002, p. 26) enfatiza que:

Na sua forma ideal, a avaliação formativa ocorre num clima de confiança passível de informar das dificuldades de cada aluno, e seus motivos, e também dos progressos dos alunos, do modo como cada um aprende e usa o saber, para que seja possível reorientar o processo de ensino e aprendizagem, ajustando com oportunidade, os meios didácticos e relacionais aos contextos em que a aprendizagem se realiza – adequando-os aos diferentes

níveis do saber, a modos peculiares de aquisição dos saberes, a competências manifestadas ou não, a motivações e a ritmos de aprendizagem, respeitando esses mesmos ritmos e, simultaneamente, procurando incentivar o seu encurtamento.

No que concerne aos modos de avaliação formativa, autores como Correia (2002), Rabelo (1998) e Ferreira (2007) reflectiram em torno desta temática, enunciando diferentes modos que a avaliação formativa pode tomar. Desta feita Correia (2002) enuncia 3 modos, a saber: avaliação formativa pontual, avaliação formativa interactiva e avaliação formativa mista.

Quanto à avaliação formativa pontual, esta realiza-se em momentos previstos na programação, administrando-se pontualmente, formas de recolha de informação através de fichas de avaliação formativa ou tarefas de avaliação capazes de fornecer dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem com a finalidade de apoiar os alunos a ultrapassá-las. Por seu turno, a avaliação formativa interactiva realiza-se continuamente, em forma de diálogo, onde o aluno esclarece as dificuldades de aprendizagem que encara, permitindo ao professor intervir de imediato, melhorando a compreensão e envolvimento nas tarefas de aprendizagem. E por último, a avaliação formativa mista conjuga a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa interactiva, realizando-se cada um destes modos em momentos aconselhados do processo de ensino, conforme necessidades manifestadas.

A estes modos de avaliação formativa, Ferreira (2007) acrescenta, para além da avaliação formativa pontual, a avaliação formativa contínua. Para este autor, a avaliação formativa pontual, surgiu inicialmente no contexto da pedagogia de mestria, onde o ensino é uniforme, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos. E quanto à avaliação formativa contínua, esta tem como preocupação fundamental a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta tendo os resultados de aprendizagem uma importância secundária. Sendo desencadeada durante a realização do processo de ensino e aprendizagem, e por isso integrada nesse mesmo processo, os dados recolhidos relacionam-se, sobretudo, com as representações do aluno sobre a tarefa em que está envolvido, com as estratégias e com os raciocínios que utiliza para chegar a um determinado resultado. Assim, tal como simplifica Rabelo (1998, p. 72):

Avaliação contínua, como o próprio nome diz, é aquela que acontece de forma regular, continuamente, em sala de aula. Não se espera chegar ao final de um trabalho para proceder a uma avaliação. Ela se dá durante todo o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, podemos concordar facilmente que a avaliação frequente é proveitosa para os

alunos e também para os professores. O fracasso dos alunos é de alguma maneira o fracasso do professor, embora ele não se veja como responsável pelo fracasso e não o seja realmente: sempre se trata de uma actividade profissional que não teve êxito ou que teve um êxito menor que o desejável.

Tal perspectiva é também sustentada por Pacheco (1994, p. 19) ao defender que “o sucesso ou o insucesso dos alunos deve ser interpretado não apenas como o esforço destes, mas igualmente como o sucesso ou o insucesso dos professores”. Um aspecto relevante a considerar no âmbito da avaliação é a partilha dos critérios de sucesso e dos objectivos da aprendizagem. Neste contexto, Lopes e Silva (2012) referem que uma característica importante da avaliação formativa é a partilha com os alunos, quer dos objectivos da aprendizagem, quer dos resultados e metas esperados para a mesma de forma clara e explícita, pois pressupõe-se que estes aprendem mais quando compreendem os objectivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objectivos e como podem alcançá-los.

Por outro lado, se o professor pretende que os alunos realizem uma tarefa com sucesso, é essencial que estejam conscientes dos objectivos pretendidos, assim como dos critérios de avaliação por forma a que estes saibam o que se espera que eles façam em termos de actividades, pois quando o individuo não sabe para onde vai, isto é, não tem a certeza do caminho a seguir e onde quer chegar, acaba indo para onde não pretendia. Daí que seja essencial que o professor determine logo à partida o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final da aprendizagem. Em termos de conceito, “os critérios de sucesso são indicadores estabelecidos com referência aos objectivos de aprendizagem. Descreve o que os alunos terão de saber ou saber fazer para conseguirem alcançá-los”. (Lopes & Silva, 2012, p. 38)

O propósito de definir critérios de sucesso é assegurar que os alunos compreendam o que o professor pretende com uma aula ou sequência de aulas e assegurar que assumem maior responsabilidade e maior autonomia pela sua aprendizagem. O estabelecimento de critérios de sucessos claros e explícitos e o envolvimento dos alunos no processo da sua definição é fundamental para o processo de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012, p. 38).

Para que esta prática surta os efeitos desejados, é necessário que os professores reconheçam a necessidade de os alunos aprenderem a avaliar o trabalho por si realizado, com recurso à autoavaliação e a co-avaliação. Assim sendo, a autoavaliação e a co-avaliação destinam-se a permitir que os alunos assumam mais responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem através da reflexão

e pela reacção dos colegas e, por outro lado, os alunos só podem se auto-avaliar quando têm uma imagem clara do que é suposto atingir (Lopes e Silva, 2012). É com base nesta perspectiva que Lopes e Silva (2012, p. 17) referem que:

Os alunos são um dos factores-chave para assegurar o sucesso da avaliação formativa, devendo, por isso, ser, juntamente com o seu professor, parceiros integrantes do processo da sua implementação na sala de aula. Para o conseguirem têm de ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma activa na autoavaliação e na co-avaliação (hetero-avaliação), e de conhecer os critérios de sucesso e os objectivos que necessitam de alcançar.

A este respeito, Rabelo (1998, p. 70) enfatiza que “os critérios são o referencial da avaliação.

O critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa”.

Terminada a reflexão em volta da avaliação formativa, vamos agora nos debruçar um pouco sobre a avaliação sumativa. De acordo com Piletti (2006, p. 191), a “a avaliação sumativa é aquela que decorre no fim do processo de ensino e aprendizagem e que tem uma função classificatória, isto é, classifica os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento”. Na linha de pensamento de Pacheco (1994) entendemos que a avaliação sumativa está ligada à medição e à classificação do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) por meio de atribuição de notas ou valores numéricos, com a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento para decidir sobre o êxito ou fracasso do aluno. Tal perspectiva é também partilhada por Hadji (1994) ao afirmar também que a avaliação sumativa tem lugar no final do processo de ensino e aprendizagem (trimestre, semestre, ano ou ciclo de estudos) através de administração de testes e exames, e consiste na soma das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino e aprendizagem de modo a certificar, seleccionar, medir, atribuir notas e promover, sendo por isso também designada por avaliação certificativa.

Ferreira (2007, p. 30) partilha da mesma opinião e refere que:

Este tipo de avaliação visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adoptada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que servirão de base para os balanços

pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos.

Convergindo com os autores acima citados, Pacheco (1994) salienta que a avaliação sumativa faz referência ao juízo final e global de um processo e sobre o qual se emite uma valoração final que se passa a exprimir por juízos de 'aprovado' e 'não aprovado' no final de cada ciclo, exprimindo-se de forma quantitativa, através da atribuição de notas, ocorrendo no final de cada período lectivo e no final de cada ciclo. Por esse motivo, Hadji (2001) designa de cumulativa, porque faz um balanço das aquisições visadas, sendo global, e incide sobre tarefas socialmente significativas. Apoiamo-nos também na concepção de Correia (2002, p. 28) onde afirma que:

Este tipo de avaliação torna possível a tomada de decisões acerca da progressão ou retenção do aluno, num dado ano de escolaridade, de acordo com as competências demonstradas até aí e conforme for previsível ou não que as competências essenciais definidas nos projectos curriculares sejam inteiramente manifestadas até ao final de cada ciclo respectivo.

Arends (2008, p. 11) partilha também da mesma opinião expressando-se do seguinte modo:

As avaliações sumativas, constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de actividades educativas. A sua finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor perante um conjunto de objectivos de aprendizagem. As avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados.

Embora se considere a avaliação sumativa como um processo de tomada de decisão acerca da progressão ou retenção do aluno, Morales (2003, p. 46) contraria esta visão e defende que:

Avaliação sumativa (como os exames finais) também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível. Para os alunos é tarde demais, mas não para o professor e para a instituição, que podem e devem utilizar esses dados (por exemplo, número de reprovações) para avaliar o processo e tomar decisões que ajudem a melhorá-lo. Em alguns países e em boas universidades a nova ênfase e a tendência emergente no que diz respeito à avaliação é levar em conta os resultados finais dos alunos, no nível institucional, para tomar decisões (de política educacional, de formação de professorado, de

inovações metodológicas) que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

É por esta razão que Lopes e Silva (2012) reforçam a ideia de que os testes de avaliação sumativa devem tornar-se uma parte positiva do processo de aprendizagem, onde os resultados dos testes sumativos constituem uma ocasião para a avaliação formativa, na medida em que os alunos são informados sobre os seus erros através dum feedback construtivo, permitindo deste modo que os alunos se beneficiem desta avaliação, pois pode ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem.

Assim, “um sistema de notas que esteja voltado para objectivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente” (Rabelo, 1998, p. 81). Portanto, é nesta vertente que Lopes e Silva (2012, p. 28) aconselham que “devem ser dados aos alunos meios e oportunidades para trabalharem as dificuldades que os testes sumativos destacam. Apenas um teste no final de um bloco de ensino é inútil, para fins formativos, porque será tarde demais para trabalhar com os resultados obtidos e melhorá-los”.

Pacheco (1994) e Correia (2002) fazem menção a uma outra modalidade de avaliação, para além das três sobejamente conhecidas e mencionadas acima, que é a avaliação aferida. Assim, na óptica de Pacheco (1994, p. 53) “a avaliação aferida visa o controlo da qualidade do sistema de ensino, contribuindo para a confiança social no sistema escolar, consistindo na realização de provas cuja finalidade principal é a de medir o grau de consecução dos objectivos curriculares, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões”.

No entender de Correia (2002, p. 29) “a avaliação aferida tem como finalidades obter dados acerca do desenvolvimento do currículo nacional, através da aplicação de provas de aferição e/ou outros instrumentos que possibilitem conhecer as competências essenciais evidenciadas pelos alunos”. É com base nesta lógica que Pacheco (1994, p. 45) salienta que:

Pretende-se com a avaliação aferida medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos a nível nacional, por cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema educativo, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar.

3.3 Técnicas e instrumentos de avaliação

Entende-se por técnica de avaliação “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (Zabalza, 1992, p. 230).

Importa salientar que existem várias técnicas e instrumentos de avaliação desenvolvidos por vários investigadores. Na perspectiva de Pacheco (1994), antes da escolha das técnicas, é necessário em primeiro lugar ver o que efectivamente se pretende avaliar e depois é que se escolhe o instrumento, uma vez que as escolhas das técnicas e dos instrumentos depende do que se quer avaliar. Apoiando-se neste ponto de vista, Ferreira (2007) repisa que:

A selecção dos instrumentos e das técnicas a utilizar na realização da avaliação formativa depende: do tipo de informação a recolher, do momento e da forma da recolha de informação, da finalidade com que é recolhida, dos intervenientes no processo de recolha, das características específicas do instrumento, das condições da prática e do trabalho dos professores (número de alunos, número de anos de escolaridade por turma, formação dos professores, etc.). Estes factores fazem com que umas técnicas e instrumentos sejam mais viáveis de serem utilizados do que outros. (p. 126)

Piletti (2006) não foge à regra anteriormente enunciada por Pacheco (1994) e Ferreira (2007) e reitera esta tese expressando-se do seguinte modo:

As técnicas e instrumentos de avaliação variam de acordo com o tipo de avaliação. Sendo

assim, para a avaliação diagnóstica, por exemplo, pode-se utilizar o pré-teste, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a avaliação formativa temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas, etc. E finalmente para a avaliação sumativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objectivas e as provas subjectivas. (p. 197)

Embora exista esta diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação já mencionadas anteriormente por Piletti, Pacheco (1994, p. 118) lamenta o facto de que “os instrumentos de avaliação formativa: listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, registos de incidentes críticos, entrevistas, etc., são muito pouco usados pelos professores”. Entretanto, Ferreira (2007) lembra que na prática da avaliação formativa clássica, o teste constituía o instrumento que permitia verificar os objectivos cumpridos pelo aluno e aqueles que não o tinham sido. Embora considerado clássico, actualmente o teste continua sendo ainda utilizado na avaliação formativa e em todos os níveis de ensino com a finalidade de detectar dificuldades de aprendizagem dos alunos, e para verificar os progressos obtidos. A este respeito, Hadji (1994, p. 168) ressalta que:

Considerando-se que os testes só nos dão informações sobre resultados de aprendizagem no domínio cognitivo e partilhando-se uma perspectiva cognitivista da avaliação formativa, entende-se que o instrumento de avaliação formativa mais adequado seria, (...) um instrumento que permitisse dialogar com o aprendente enquanto este efectua a sua aprendizagem.

Daí que se enfatize a utilização de instrumentos e de técnicas que possibilitem a interacção entre professor e aluno, entre aluno e colegas e entre aluno e material didáctico. É através desta interacção que é possível ao professor e ao próprio aluno acederem a informações sobre o modo de funcionamento cognitivo no processo de realização de uma tarefa/situação de aprendizagem, com vista à regulação da mesma (Ferreira, 2007). Estando ao serviço das aprendizagens dos alunos, a avaliação formativa pressupõe determinadas técnicas e instrumentos para a recolha e para a análise das informações, assim como a determinação dos intervenientes na avaliação, do tipo de informação que deve ser recolhida, dos momentos em que a recolha e a análise vão efectuar-se e, ainda, da finalidade da avaliação (o esclarecimento da função da avaliação formativa a realizar) (Ferreira, 2007).

Porém, Lopes e Silva (2012) advertem que não basta apenas seleccionar, as técnicas, pois as técnicas de avaliação formativa só surtem efeitos quando estas facilitam a compreensão da matéria e por consequência possibilitarem a apropriação do conhecimento através dum feedback claro e construtivo. Portanto, mesmo com a selecção, planificação e implementação cuidadosas, as técnicas de avaliação formativa só terão uma dimensão formativa se os professores usarem os dados obtidos para agirem na sala de aulas, isto é, se os professores através dos resultados das técnicas da avaliação formativa interpretarem de modo a reverem as suas páticas, modificarem as suas metodologias para que os objectivos do processo de ensino e aprendizagem sejam atingidos.

Dada a importância das técnicas e instrumentos de avaliação, Ferreira (2007, p. 127) aconselha a diversificação dos mesmos. Interessa diagnosticar as dificuldades/erros no momento em que surgem e as suas causas, bem como verificar os êxitos conseguidos. Reforça-se a importância da utilização de instrumentos variados que se centrem mais no processo de aprendizagem, do que aqueles que nos dão só informações sobre resultados de algumas aprendizagens feitas pelos alunos e sobre as dificuldades sentidas após estas terem surgido. A semelhança de Ferreira, Fernandes (2008, p. 81) vê também a necessidade e importância da triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos e realça que:

É necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas

de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal. É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de actividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestamente insuficiente. É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens.

É com base nestes pressupostos que Ferreira (2007, p. 128) refere que com a “utilização de instrumentos diversificados é possível ver os alunos sob diversos ângulos e compreender a complexidade da aprendizagem, na individualidade de cada aluno. Consequentemente também é possível delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem avaliado”. Tal visão é sustentada por Fernandes (2008, p. 81) ao referir que “a diversificação de métodos de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação”. Ferreira (2007, p. 129) assevera que:

Na prática da avaliação formativa é necessário conciliar estratégias de avaliação formal, tradicionalmente associadas à utilização de testes/exames escritos ou orais, com registos informais estruturados dos processos de aprendizagem dos alunos no quotidiano escolar. Por outro lado, as informações recolhidas através das técnicas e/ou instrumentos tradicionais devem ser orientadas para alguma forma de regulação do processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe que sejam usadas de formas diferentes das habituais e que as informações através delas obtidas sejam utilizadas com esta finalidade.

Por seu turno, Pacheco (1994, p. 119) alerta que “a avaliação formativa, ainda que seja passível de instrumentação, depende mais de uma avaliação informal, contínua, surgindo como uma componente principal da actividade do professor”. Analisando especificamente a técnica de observação, Ferreira (2007, p. 130) enaltece a observação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem ao referir-se nos seguintes termos:

A observação, enquanto processo de pesquisa de informações, apresenta várias vantagens

relacionadas com a exploração da aula e do processo de aprendizagem dos alunos, que possibilita a recolha directa de informações e a sua contextualização. Com a observação durante a aprendizagem, associada a pequenas entrevistas realizadas no sentido da exploração do funcionamento cognitivo dos alunos, o professor obtém informações sobre os percursos efectuados, sobre as estratégias e os raciocínios utilizados, diagnosticando as dificuldades dos alunos e suas causas, verificando o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades. Daí que a observação facilite o processo de recolha de informações sobre os vários componentes da aprendizagem e permita uma melhor adequação entre a maneira de aprender dos alunos e as actividades propostas.

Correia (2002) afirma que na avaliação deve-se ter em conta a observação como processo de olhar e escutar para dar conta dos aspectos essenciais dos acontecimentos da aula. Defende também que a avaliação tem de incidir no desempenho dos alunos em relação às tarefas, às competências reveladas e às atitudes exteriorizadas.

Entretanto, uma vez que a observação aos alunos em sala de aulas permite a obtenção de várias informações relevantes ao professor, tal como tivemos a oportunidade de analisar os pressupostos teóricos anteriores, Pacheco (1994, p. 71), por sua vez, ressalta a dupla utilidade destas informações nos seguintes termos:

Do trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, os professores recolhem informação muito diversa em relação aos seus alunos, uma que é obrigatoriamente formalizada num registo estruturado – a pauta, por exemplo –, outra que fica como simples observação e apreciação. Apesar da sua informalidade, é nesta última informação recolhida dia a dia que está a avaliação contínua. Para além da observação que permite colher informações no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma outra componente completar também é indispensável neste processo, que é o questionamento oral do aluno no decorrer da aprendizagem.

Ferreira (2007) destaca a importância da utilização do questionamento oral do aluno em sala de aulas, durante a realização de uma tarefa uma vez que possibilita averiguar se a matéria foi ou não assimilada, permitindo deste modo perceber onde reside a dificuldade do aluno, conhecer as causas das dificuldades e por via disso reformular as estratégias de ensino que se adequem ao aluno. Como sustenta Correia (2002, p. 37), “perguntando pode-se obter informação variada acerca de processos

cognitivos, atitudes, predisposição face à aprendizagem, interesses, hábitos, motivações e relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, na interacção entre professor e aluno. Morales (2003) refere também que:

Devemos pensar não apenas no que perguntamos, mas como perguntamos. Para tal, é preciso dar tempo ao aluno para que pense na resposta; é preciso saber esperar pelo menos por alguns momentos, antes de fazer outra pergunta ou de interrogar outro aluno. O aluno sempre deve se sentir respeitado; se um aluno responde mal... é bom dar-lhe outra oportunidade; pode ser feita outra pergunta que o ajude a pensar. Pode-se reconhecer o certo parcial, que a resposta indica a direcção, mas não chega ao final; é útil pedir para que o aluno reformule ou esclareça mais a resposta dada por outro. (p. 50)

Deste modo, de acordo ainda com Morales (2003, p. 48), podemos proceder à realização de perguntas com determinadas finalidades: a) no sentido de revisar e verificar o progresso da turma – formular perguntas de revisão a alguns alunos no sentido de verificar se ainda restam pontos obscuros ou se é preciso uma maior exemplificação; b) no sentido de consolidar o que se aprendeu – formular perguntas, de forma oral, sobre aspectos que promovam a sistematização do que os alunos já sabem, que se prestam a corrigir erros generalizados em situações que demonstram aos alunos uma boa vontade do professor, ao não guardar determinadas perguntas para surpreendê-los durante a prova; e c) no sentido de proceder a um diagnóstico dos problemas de aprendizagem.

Portanto, dada esta diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação, que fornecem ao professor de igual modo uma diversidade de informações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, defendemos claramente a ideia de que “o professor ao avaliar deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno” (Sant’Anna, 1999, p. 24). Desse modo, segundo a autora, é possível proceder a uma comparação dos resultados obtidos, considerando o ponto inicial e os resultados obtidos depois do processo concluído, na medida em que “observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro” (p. 24).

Partilhando a posição dos autores acima citados, Pacheco (1994) considera que falar de avaliação integrada pressupõe falar da conjugação de diferentes técnicas de avaliação, assim como dos diferentes tipos de avaliação que são usados em sala de aulas, tais como a diagnóstica, contínua e sumativa. Porém, Pacheco (1994, p. 139) mostra uma preocupação em relação aos procedimentos informais, ao lembrar que “se por um lado, a avaliação integrada é uma prática que faz parte das

práticas de avaliação dos professores”, noutro sentido, é preciso considerar que “o seu maior obstáculo está precisamente na falta de legitimidade científica do conhecimento obtido pelo aluno através dos procedimentos informais de avaliação e na impossibilidade de a traduzir numa nota ou classificação”.

3.4 Planificação como guia orientador do professor

A planificação das actividades pedagógicas encontra sustentabilidade no currículo que Silva (2010) entende ser o centro da prática pedagógica, pois permite ao professor discutir e definir o conhecimento válido a ensinar e o que deve fazer parte do currículo. Uma das características da actividade pedagógica é a planificação das aprendizagens.

Deste modo, a planificação é um factor de sucesso em qualquer actividade humana. Sem ela, a actividade prevista provavelmente seria um fiasco e a educação não foge à regra. Quando se planifica uma determinada aula pretende-se gerar aprendizagens, alcançar objectivos, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, criar um espírito proactivo nos alunos e, finalmente, alcançar bons resultados profissionais com ênfase no aproveitamento dos alunos.

A planificação permite que os docentes reduzam as desigualdades de sucesso escolar e facilita a mobilidade social ascendente dos alunos (Barrère & Sembel, 2006). Interessa, então, referir que o acto de planificar é o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas acções (Escudeiro, 1982, citado por Zabalza, 1989, p. 48). A planificação consiste em traduzir os conteúdos em actividades concretas na sala de aula, traçar estratégias seguidas para o desempenho dos alunos e os resultados obtidos em termos de aprendizagens realmente concretizadas (Diogo, 2010). Ao se planificar uma aula tem-se como meta desenvolver as aprendizagens que são ministradas aos alunos. Crol et al. (1994, citados em Pacheco, 2005a, p. 17) afirmam que os professores actuam, na escola e na sala de aula, como decisores políticos. Zabalza (1989, p. 45) “afirma que o professor é visto como autêntico agente tradutor e filtrador, a nível de ensino, dos pressupostos e prescrições das planificações realizadas a nível superior, e como gestor do desenvolvimento real”. Roldão (1999), ao fazer uma síntese das suas ideias, já escritas em textos anteriores, “sustenta que o professor para além de executor, passa a decisor e gestor de currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (p. 48).

Olhando para o referencial teórico nota-se que a planificação é uma das práticas pedagógicas

que sustenta o desenvolvimento das aprendizagens. Em suma, a planificação curricular tem muito a ver com a contextualização das aprendizagens, com os processos de autonomia e flexibilidade curricular.

CAPÍTULO IV:

Contextualização histórica do sistema educativo angolano

APRESENTAÇÃO

O capítulo em análise, aborda de uma forma resumida a educação nos períodos, antes, durante e depois da independência, bem como da educação nos dias de hoje. Ao abordarmos sobre a problemática da educação, em Angola, partindo de uma perspectiva histórica contextualizada do sistema educativo angolano, com realce na perspectiva sociológica, sentimo-nos quase na obrigação a determo-nos no período colonial, por ser o marco de referência no surgimento do ensino oficial e formal em Angola, assim como em muitos outros países do continente africano, durante a presença colonial europeia, uma vez que a educação desenvolvida pelos africanos e angolanos, em particular baseava-se num quadro não-formal, de mitos e rituais

Assim, para uma abordagem das características do ensino angolano, torna-se imperioso, em primeira instância, a descrição de um rescaldo da trajectória do ensino angolano. Começamos até por dar uma breve expressão aos tempos mais remotos que identificamos como a génese da educação angolana. Damos seguimento ao texto com considerações sobre a educação angolana antes da sua independência, que ocorreu no dia 11 de Novembro de 1975, quando o então primeiro Presidente de Angola, Agostinho Neto, proclamou a independência de Angola. Debruçamo-nos também sobre a educação no período da independência e depois fazemos um tópico que nos traz desde o surgimento do ensino oficial em Angola até ao presente momento, onde procuramos traçar o estado actual da educação e do sistema educativo que a procura sustentar, olhamos também para o percurso da Educação nos períodos da independência à actualidade, no período do pós independência (1975-1980), no período da Experiência Socialista, de 1975 a 1991, e culminamos com as reformas Educativas.

4.1 Génese da educação angolana

Os séculos XVI e XVII são apontados como a génese do ensino em Angola. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na corte de Mbanza Kongo empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a língua portuguesa e a correspondente escrita, bem como rudimentos de matemática. Nesta sequência, diz-se, que até aos primeiros anos do Século XIX, a educação laica ou estatal, em Angola, era ainda muito limitada e não estava, por isso, ao alcance de todos: só uma minoria de europeus abastados e da burguesia africana radicada, principalmente em Luanda, podia frequentar a educação escolar do sector privado. Assim sendo, somente com o Decreto n.º 1845 de Joaquim Falcão procurou dar satisfação às exigências das

populações civilizadas e, só depois é que se começou a beneficiar a maioria da população colonizadora.

A situação mudou no decorrer do Século XIX, paralelamente à acção militar, e muitas vezes a precedê-la houve uma acção missionária cada vez mais extensa, tanto católica como protestante que ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida que abarcava a população urbanizada que se aglomerava nas principais cidade e vilas que se foram criando passo-a-passo, até o surgimento da independência.

Depois da fundação das Praças Fortes de Luanda e de Benguela, estabeleceram-se lá algumas escolas de nível básico, inicialmente apenas para filhos dos colonos brancos, inclusive alguns que tiveram com mulheres africanas, depois também para um pequeno número de crianças africanas. Nesta fase, as escolas não constituíam um sistema de ensino e nem sequer tinham estruturas muito definidas. A situação mudou no decorrer do século XIX, quando Portugal passou a ocupar lentamente o território correspondente ao da Angola de hoje e, paralelamente à acção militar, e muitas vezes a precedê-la, houve uma acção missionária cada vez mais extensa, tanto católica como protestante. Os missionários ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida. Esta começou, inclusive, a abranger a população africana urbanizada que se aglomerava em Luanda e Benguela, bem como nas vilas que se foram fundando passo a passo.

4.2 Educação angolana antes da independência

Antes da independência, a educação que se praticava em Angola, era baseada num quadro de educação informal. Desta feita as habilidades humanas (cognitiva, motora e afectiva), provinham de impulsos despertados pelos líderes de grupos de famílias que, por sua vez, aprendiam a partir dos exemplos comportamentais dos membros mais velhos da sociedade e dos mitos, como acima referimos. Por isso, já em 1482, aquando do início da expansão portuguesa, em Angola, já o colono português, tinha encontrado na foz do rio Zaire, um povo administrativamente organizado, com um rei, uma capital (M'banza-Congo) e com uma economia baseada na agricultura.

Ainda nesta fase histórica, com o andar dos anos, o ensino das primeiras letras à população autóctone de Angola, estava a ser ministrada, pelos missionários católicos, aos quais mais tarde se juntaram os missionários protestantes.

Antes da ocupação e da expansão colonial, em Angola já se praticava a educação, baseada na tipologia informal. Grande parte desta educação era adquirida pelos pais através do exemplo e do

comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente. É só nos lembrarmos de referências históricas que, quando a primeira delegação chefiada por Diogo Cão, em 1482, chegou à foz do rio Zaire, encontraram um povo administrativamente organizado, com um rei, uma capital (Mbanza Congo), uma população superior a 100 mil habitantes e com uma economia baseada na agricultura. Todos estes factos históricos demonstram o quanto esta população era educada. Assim sendo, apesar de este povo não ter o domínio da escrita na altura, é de uma certa maneira leviano pensar-se que o povo que habitava Angola não praticava a educação.

Vieira (2007, p. 32) entende que não corresponde a uma verdade histórica afirmar que a educação nesta parte do continente começou com o processo colonial. A afirmação do autor tem sustentabilidade científica, antropológica e sociológica, na medida em que a educação é considerada como um fenómeno puramente humano que começa com o processo de socialização primária.

4.3 Surgimento do ensino oficial em Angola

Vieira (2007, p. 43) afirma que, “durante vários séculos da colonização portuguesa, o ensino esteve sob a responsabilidade das Missões religiosas, sendo o ensino laico muito reduzido e praticado por algumas instituições não oficiais”. Segundo o autor, apesar da existência do ensino oficial na Província de Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização, uma vez que o decreto de 1845, de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas, beneficiando assim a maioria da população colonizadora.

Alguns dados apontam que o ensino missionário não era praticado apenas pelas Missões Católicas, pois com o passar do tempo instalaram-se também no território angolano algumas Missões Protestantes que contribuíram para o ensino das primeiras letras às populações autóctones. Até os primeiros anos do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito limitada e não estava por isso ao alcance de todos, pois só uma minoria de europeus abastados e da burguesia africana, radicada principalmente em Luanda, podia frequentar algumas instruções de carácter privado que existiam no território, principalmente nos aglomerados de população colonial. Se, por um lado, o Decreto de 1845, de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas, beneficiando assim a maioria da população colonizadora, Martins Santos (s/d, citado por Vieira, 2007), por outro lado, refere que este decreto também marca o prenúncio da abertura dos primeiros alicerces

da escola pública no ultramar e, muito especialmente, em África.

Com a legislação o ensino oficial começou aos poucos a fazer parte da realidade angolana, mas se tivermos em conta a data de chegada dos portugueses à foz do rio Zaire (1482) e a preocupação destes com a questão do ensino (1845), passaram-se mais de três séculos para que se pensasse na implementação de um sistema de ensino público, o que não deixa de ser chocante para um colonialismo que apregoava ter civilizado os chamados “povos bárbaros” (Vieira, 2007, p. 45). Contudo, admitimos e sabemos bem em que se baseava esta ideia de tornar 'civilizados' ditos povos; não era mais do que o 'disciplinar' para o 'servir' sem questionamentos e sem direitos.

Apesar da existência de um ensino oficial em Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização. O ensino “liceal” só teve início nos primórdios do século XX, mais concretamente a partir de Fevereiro de 1919, quando foi fundado o primeiro Liceu de Luanda e da província, o Salvador Correia (Santos, 1975, p. 185). Assim, desde a assinatura do Decreto de José Falcão, em 1845, até ao surgimento do 1.º Liceu passaram-se 74 anos para que surgisse em toda a província de Angola uma escola secundária oficial, o que, por si só, demonstra o atraso no desenvolvimento do campo educativo e as dificuldades de muitos em prosseguirem os seus estudos secundários.

Contudo, é importante salientar que, embora o surgimento do ensino secundário fosse já uma realidade em Angola, ou melhor em Luanda, a situação de escolarização da maioria da população africana e outra desfavorecida não mudou significativamente. De facto, o Liceu Salvador Correia era frequentado maioritariamente por filhos de grandes proprietários europeus que viviam em Angola, fazendeiros portugueses, elementos de ascendência portuguesa e alguns africanos. Para outros angolanos restava-lhes as escolas profissionais onde faziam um curso de artes e ofícios.

O ensino profissional destinava-se fundamentalmente aos africanos, então designados por indígenas. Entre 1926 e 1933 Portugal implementa uma nova política pública de ensino com relação às colónias ultramarinas. As colónias estavam diante de um novo quadro político e as suas populações iniciavam um novo ciclo de vida sob um regime ditatorial, que, mais do que conceber direitos e dignidade aos povos africanos, se arrogava, através do acto colonial, o direito de oprimir e subjugar sob a capa de “civilizar” e “educar”.

Em 1932, Salazar assume o poder do governo Português e, em 1933, na Conferência Imperial Colonial defendia que «o estado central deve organizar com eficácia a protecção das raças inferiores (...) em benefício do ocidente». Em termos da educação e ensino, a política do estado novo continuava

a encarar a questão da escolarização dos africanos como sendo desnecessária, como afirmava o Boletim do Ensino da Colónia de Angola: «O indígena tem de ser um indivíduo útil principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salutarés do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens» (Vieira, 2001, p. 49). Aqui se pode confirmar a exclusividade da escola apenas para os filhos dos colonos e de uma minoria africana identificada como assimilada.

Um assimilado era um negro que vivia segundo a cultura portuguesa e beneficiava de alguns direitos da sociedade colonial. Apesar de alguns africanos terem acesso à escola, menos de 5% de todas as crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola em 1950, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados analfabetos.

De uma maneira geral, podemos afirmar que o ensino colonial não era um ensino virado para as populações angolanas, para a sua cultura e para a promoção dos seus valores. Era sim um instrumento ideológico do sistema colonial que tinha como objectivo inculcar valores morais, éticos, políticos e religiosos acerca da realidade portuguesa, incluindo ideias de servilismo na consciência do angolano, enquanto a escola era uma forte instituição de expansão da língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas. É de salientar que, nas colónias, os programas e conteúdos de ensino diziam respeito à realidade portuguesa. Estudava-se a flora e fauna, a história, a geografia de Portugal, criando-se um vazio cultural acerca de conhecimentos da realidade da própria colónia.

4.4 Um percurso da independência – de 1975 à actualidade

Neste ponto, falaremos sobre a trajectória da educação em Angola tendo em consideração a periodização histórica, a começar pelo período pós-independência, socialismo e pelas reformas educativas de 1978 e 2008. Estas etapas espelham o processo evolutivo da educação em Angola.

4.4.1 A educação no período da independência (1975 a 1980)

Com a proclamação da Independência de Angola pelo MPLA, os objectivos imediatos do novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, político, e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial (Vieira, 2007, p. 91).

Tendo em conta que a situação herdada do colonialismo, principalmente no campo da

educação, não era das mais favoráveis, e consciente do alto nível de analfabetismo existente na sociedade angolana na altura, uma das primeiras medidas a ser implementada a nível nacional foi o combate ao analfabetismo.

A campanha teve uma grande aderência por parte da população, quer no campo, quer nas fábricas e nos quartéis, sendo que, em muitos casos, as aulas decorriam debaixo das árvores. Esta campanha visava colmatar algumas carências a nível da mão-de-obra qualificada e iniciar uma forma de educação popular, baseada na experiência dos grandes movimentos de educação popular da América Latina, ao mesmo tempo que tentava fazer frente à situação económica do momento. Recorde-se que no olhar das autoridades angolanas, a alfabetização era uma aposta de todo o povo, por isso, aqueles que sabiam ler e escrever eram recrutados para alfabetizadores que tinham a missão de ensinar os que não sabiam.

Anos mais tarde, num balanço sobre esta actividade, o Ministério da Educação referia que, “ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos numa média calculada em 100.000 por ano” (Vieira, 2007, p. 93). Mas este período, embora sendo áureo, rapidamente foi acompanhado de constantes debilidades, uma vez que as dificuldades de ordem económica e o agudizar da guerra em quase todo o país, contribuíram para o decréscimo da campanha de alfabetização em muitas regiões.

Durante a independência, é certo que ocorreram muitas mudanças, desde a criação de um sistema escolar estatal, sobretudo, no período das décadas recentes caracterizadas por rápidas e profundas transformações no âmbito da educação. Desde a primeira alteração registada, com aprovação da Lei n.º 4/75, de 9 de Dezembro de 1975, um mês depois da independência, que consagrou a nacionalização do ensino com objectivo de fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo, ou seja, uma escola para todos, sem exclusão.

De acordo com os objectivos delineados pela Lei n.º 4/75, acima referida e que abriu um percurso decisivo, abrindo portas a um sistema educativo propriamente dito, implementado em conformidade com a reforma lançada em 1977, e implementada em 1978, esta mesma reforma possibilitou o acesso à educação para todos, tornando-o gratuito obrigatório.

Como era previsível, o novo sistema de ensino em causa, ao se ter tornado abrangente, permitiu o país obter quadros formados e mais ou menos qualificados que, nos momentos mais difíceis, isto é, da carência de quadros, em função de uma independência conquistada por meio da

guerra armada, o que fez com que, com a fuga dos colonizadores, não houvesse quadros preparados para a gestão do país, em tempos imediatos à independência. Assim, esses quadros, formados graças à instauração da reforma educativa de 1977, apesar de terem assegurado o funcionamento do país, ao fazê-lo, tiveram que se confrontar com muitos estrangulamentos, destacando-se, entre os outros, o conflito armado fratricídio (entre os três movimentos: MPLA, UNITA e FNLA) que não permitiu a extensão da rede escolar e destruiu as infra-estruturas escolares, fundamentalmente, a partir da década de 90. Segundo o MED (2014), as conotações feitas do sistema educativo saído da reforma de 1978, tido como desajustado nas reclamações da sociedade e nas transformações sócio-económicas e políticas do momento, que surgiram as primeiras reflexões que conduziram a segunda reforma educativa, em 2001, através da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro é aprovada pela Assembleia Nacional. Esta Lei prolongou o sistema primário obrigatório até a 6ª classe, o ensino secundário do Iº ciclo, da 7ª até a 9ª classe, e do IIº ciclo da 10ª a 12ª classe, cujo anuência para a sua aplicação, ocorreu em 2003, com a implementação efectiva apenas a partir de 2011.

Torna-se importante salientar que na fase posterior à independência de entre a orientações saídas do primeiro congresso do MPLA de 1978-1980, dentro das orientações fundamentais para o desenvolvimento económico-social, existiam, também, orientações educativas que definiram objectivos do sistema de educação e de ensino, como por exemplo, formar as novas gerações e todo o povo trabalhador, sob a base da ideologia marxista-leninista e desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de formas a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade e criar um sistema de ensino geral, formação técnica profissional, assumindo o Estado a responsabilidade de oferecer a educação a todas aos angolanos, seguindo-se o surgimento do Decreto, n.º 2/5 de 14 de Janeiro, 1978. Através desta, deu-se a 1.ª reforma (1978- 2004) e 2.ª de 2000 aos dias de hoje.

Tendo o governo da República Popular de Angola compreendido a importância do sector da educação para o desenvolvimento do país, bem como da sua população, implementou um novo sistema de Educação que não englobasse nos seus objectivos e princípios os signos da política educacional colonial e que, por isso, fosse capaz de ultrapassar os seus estigmas elitistas e segregadores, próprios de regimes não democráticos e colonizadores, desafios fundamentais para o desenvolvimento da sociedade angolana, mais justa e fraterna, para a promoção da igualdade entre os cidadãos. É neste quadro que foi promulgada a Lei n.º 4/75, um mês a seguir à Independência, que consagrava a nacionalização do ensino. A nacionalização do ensino tinha como objectivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo

(escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

Em relação à educação, em Angola, depois de um ensino que podemos chamar “flutuante”, isto é, ora com laivos da educação de influência socialista, ora com os laivos de um ensino com influência democrática, as Bases do Sistema de Educação e Ensino, foram aprovadas em 2016, pela Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, por isso, denominada Lei de Bases do Sistema de Educação. Posteriormente, governo angolano, cumprindo com a necessidade de ter que melhorar e clarificar os tipos, bem como a designação das instituições de cada Subsistema de Ensino; reafirmar a importância do professor, o esforço do rigor no processo de ensino-aprendizagem, assim como a sua experiência para o acesso à classe profissional, sem se esquecer da natureza terminal do Ensino Secundário e a natureza binária do Subsistema de Ensino Superior, que inclui o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, distinguir a monodocência na 5.ª e 6.ª Classes, extinguir os cursos de Bacharelato, em 2020, introduz significativas alterações à mesma Lei n.º 17/16, aprovando a Lei n.º 32/ 20, de 12 de Agosto, passando a ser a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE).

O Decreto-Presidencial em causa, ao regular o sistema educativo angolano actual, com base no seu Artigo 44.º, números 1 a 3, organiza-o do seguinte modo, quanto aos níveis de ensino:

1. Ensino Primário, com duração de 6 anos, cada um deles, denominado de Classes;
2. Por sua vez, o Ensino Primário, integra 3 (três) Ciclos de aprendizagem, compreendendo, cada Ciclo duas classes em cada Ciclo, como vemos:
 - 1.ª e 2.ª Classes, com a avaliação dos objectivos pedagógicos, devendo ser feita na 2.ª Classe;
 - 3.ª e 4.ª Classes, com a avaliação dos objectivos pedagógicos, devendo ser feita na 4.ª Classe;
 - 5.ª e 6.ª Classes, com a avaliação dos objectivos pedagógicos, devendo ser feita na 6.ª Classe.
3. Refira-se que, do ponto de vista da ministração das aulas, no que toca às Classes: 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª, observa-se o regime da monodocência, isto é, a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem é relegada a um único professor.
4. O Ensino Secundário Geral, funciona suportado por 2 Ciclos, compreendendo, cada um, 3 (três) Classes, com a seguinte organização:

O I Ciclo do Ensino Secundário Geral, composto pela 7.^a, 8.^a e 9.^a Classes;
E o II Ciclo do Ensino Secundário Geral, que compreende a 10.^a, 11.^a e 12.^a
Classes, segundo o Artigo 47.º.

E, no que se refere à duração e aos objectivos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral, o Decreto-presidencial (Artigo 48.º), prescreve a duração de 3 anos, respondendo pelos seguintes objectivos, segundo o Artigo 4.º:

- a) Assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de competências, habilidades, atitudes e valores éticos;
- b) Garantir a articulação e a inter comunicabilidade entre os ciclos e os subsistemas de ensino;
- c) Harmonizar a organização e gestão escolar do Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário.
- d) Alargar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no domínio da ciência específica;
- e) Cultivar e estimular as capacidades e a vocação dos alunos;
- f) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne à cultura geral;
- g) Dar conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação profissional e especializada dos alunos;
- h) Garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de actividade nacional o afluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis;
- i) Organizar a capacidade sistemática dos alunos para o trabalho dos postos que lhes forem distribuídos, como também para o seu aperfeiçoamento técnico-profissional.

Como vimos, a duração do II Ciclo do Ensino Secundários Geral é de 3 anos, que compreende as 10.^a, 11.^a e 12.^a Classes, organizado em quatro Áreas de conhecimentos, nomeadamente: Área de Ciências Físicas e Biológicas; Área de Ciências Económicas e Jurídicas; Áreas de Ciências Humanas, bem como Área de Artes Visuais, de acordo o Artigo 47.º, alínea b), e Artigo 48.º, n.º 2, respectivamente. A durabilidade da Formação Média de Educação é sustentada pela actual Lei de Base do Sistema Educativo de Angola n.º 32/20 que define no Artigo 47.º que o Ensino Secundário Pedagógico se realiza após a conclusão da 9.^a classe com uma duração de 4 anos em Escolas do Magistério e nos Centros de formação profissional, com currículo equiparado. Sequenciando, o artigo 48.º define para este Ciclo de estudos os seguintes objectivos específicos:

- a) Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos culturais, as atitudes, as aptidões e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário;

- b) Capacitar os indivíduos para o exercício actividade docente-educativa na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e Primeiro Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógica e científica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para inserção na actividade docente-educativa ou para o prosseguimento dos estudos no subsistema de Ensino Superior;
- e) Fomentar o empreendedorismo para o desenvolvimento de habilidades de trabalho para a vida activa, associados ao espírito de iniciativa e de autonomia.

É importante salientar que, em função da influência dos seus aliados políticos, o primeiro sistema de ensino traçado pelo 1.º Congresso o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), tinha fortes influências de países do bloco socialista (Vieira, 2007, p. 107). Tendo em conta as orientações fundamentais para o desenvolvimento económico e social da República Popular de Angola (RPA), no período de 1978/1980, as decisões saídas do 1.º Congresso sobre a política educativa definiram como objectivos do sistema de educação e ensino o seguinte:

Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;

Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de formas a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;

Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;

Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho colectivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;

Desenvolver a unidade nacional;

Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população.

De acordo com as decisões saídas desse congresso, que decorreu de 04 a 10 de Dezembro de 1977, redefiniu o novo sistema de educação e ensino de seguinte forma: um subsistema do Ensino de Base; um subsistema do Ensino Técnico-profissional e um subsistema do Ensino Superior. O ensino formal é feito em língua portuguesa, no entanto, já existe abertura a nível governamental sobre a implementação ou da inclusão de línguas nacionais no currículo.

Do ponto de vista histórico, Angola foi durante cerca de quinhentos anos uma colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo,

raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional Angola aprovou um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes: igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis; aperfeiçoamento constante do pessoal docente (LBSE, 2001).

Este sistema é constituído pelo ensino geral de base, pelo ensino médio técnico e profissional e pelo ensino superior. Em 1977, Angola dispunha cerca de 25 mil professores formados, mas o novo sistema de educação originou uma explosão escolar, que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número já era superior a 1,8 milhões. Em 1986, foi efectuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação com a finalidade de fazer um levantamento das debilidades e das necessidades do sistema. Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de ser concebida e implementada uma reforma educativa e curricular (INIDE, 2003).

No âmbito da história educativa do País a mesma fonte declara que no ano de 1990, Angola abandona o sistema de governação de partido único e aderiu ao sistema multipartidário que por sua vez trouxe mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do estado, das populações e já da escassa rede escolar.

Ainda segundo o INIDE (2003), grandes fluxos de população, dirigiram-se em busca de segurança por conta da instabilidade evidente no país, deslocando-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, Lubango, Benguela e com maior destaque em Luanda que é também a capital do país. Assim, mais de metade da população escolar distribuía-se pelas províncias de Luanda (35%), Benguela (12%) e Huila (14%).

De 1990 a 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário, no país. A partir de 1992, a situação piora, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassava os dois milhões, mas apenas 1% dessas crianças tinham possibilidade de acesso a esse nível de educação.

No ano lectivo de 1994/95, foram matriculadas cerca de 101 mil crianças, o equivalente a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do sistema escolar, dos 6 aos 14 anos, era de 4.290.000 e fora do sistema era de 2.020.442 (41,3%) (INIDE, 2003). Ainda sobre a população estudante, no ano lectivo de 1996, da população angolana em idade

escolar dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo as estimativas, a taxa de analfabetismo era de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas, das quais 2,5 milhões eram mulheres.

Recuperando o raciocínio anterior, e de acordo com a fonte referenciada atrás (INIDE, 2003), no sentido de abrandar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas numerosas, com 60 a 80 alunos. É neste contexto, naturalmente hostil, que se iniciam os primeiros passos para a preparação da 2.^a reforma do sistema de educação. Em 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro.

Este normativo legal, no artigo 10.º da LBSE, contém o delinear do que se pretende com esta acção e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas: da educação pré-escolar, do ensino geral (o ensino primário é o alvo do nosso estudo), do ensino técnico-profissional, de formação de professores, de educação de adultos e do ensino superior. O subsistema de formação de professores, segundo o artigo 28.º, estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respectivamente: médio normal, superior pedagógico.

Tais institutos, de acordo com a LBSE, Lei n.º 13/31, têm por finalidade formar professores de acordo com as normas curriculares da reforma, já que se constata haver um elevado défice de formação. Por isso, devem ter um perfil organizacional necessário para a materialização integral dos objectivos gerais da educação e particularmente dos objectivos do ensino primário, desenvolvendo planos de formação sólidos a nível de conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais, para além de incutir uma profunda consciência patriótica de modo que os professores assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, numa sociedade plural (INIDE, 2003).

Nesta perspectiva, segundo os dados do relatório do INIDE (2003), a formação e a melhoria da qualificação científica e técnico-pedagógico dos docentes devem constituir duas das condições essenciais para a obtenção de níveis de eficácia e de qualidade de ensino, adaptando-se às mudanças socioeconómicas do país.

O artigo 29.º da Lei n.º 32/20 define objectivos específicos para o cumprimento dos propósitos educativos no Ensino Primário. Nesta conformidade, espera-se que os alunos deste subsistema de ensino alcancem no fim da formação as competências essenciais que se caracterizam nos níveis do saber, do ser e do saber-fazer. Para tal, dentro destas metas estabelecidas e bem patentes no

normativo legal do sistema educativo, torna-se evidente a responsabilidade das escolas de formação inicial de professores, com vista a prepararem futuros professores capazes de actuar nos vários contextos, com o fim de se criar uma sociedade capaz de acompanhar o desenvolvimento global. A este facto acresce-se a necessidade de maior responsabilização das instituições de formação inicial de professores, visando-se fazer corresponder o perfil de saída aos objectivos definidos pela reforma educativa e curricular, mais especificamente no que se refere à qualidade de ensino.

Um dos grandes problemas é o facto de os institutos prepararem os seus formandos para a leccionação de disciplinas de cada uma das especialidades, sendo que depois estes acabam por serem responsabilizados pela dinamização simultânea de várias disciplinas, para as quais não estão preparados, atendendo a que acabam por serem colocados num regime de monodocência.

4.4.2 “Experiência socialista”: as políticas educativas de 1975 a 1991

Ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Marxismo-leninismo. Nesta perspectiva adoptou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objectivos.

Durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos que utilizou a técnica didáctica, mas não a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire. Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objectivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente (“nacional”) e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Não são conhecidas estatísticas fiáveis quanto a esta campanha, mas pode ser dado como certo que ela atingiu centenas de milhares de pessoas. Paralelamente procedeu-se a uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, concebido para, ao menos tendencialmente, abranger a totalidade da população.

Na sua versão regular, destinada à população em idade escolar, este sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Na sua versão para adolescentes e adultos que não frequentaram a escola enquanto crianças, um programa comprimido era ministrado em seis anos. Este sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território, sendo para o efeito essencial a cooperação cubana que, de certo modo, substituiu os luso-angolanos que, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na altura da independência.

Na continuação deste ensino básico, foi estabelecido um ensino médio de quatro anos (9.^a a 12.^a classes). Boa parte das respectivas escolas tinham como objectivo uma formação técnico-profissional nos mais diversos ramos, inclusive no da formação de professores. A conclusão da 12.^a classe dava acesso ao ensino superior.

Criaram-se também a nível médio escolas de ensino “Centro Pré-universitário” (PUNIV), especialmente desenhadas para, em menos tempo, levar ao acesso a estudos superiores em letras e ciências naturais. Para o estudo superior existia apenas a Universidade de Angola. Esta era a sucessora da Universidade de Luanda e passou, em 1979, a chamar-se Universidade Agostinho Neto. Embora ela compreendesse várias faculdades, situadas em Luanda e no Huambo, esta universidade não tinha condições para corresponder à procura gerada pela expansão do ensino, antes e depois da independência – tanto menos como o seu corpo docente ficou drasticamente reduzido com a saída dos professores luso-angolanos, só parcialmente substituídos por “cooperantes” cubanos, alemães (da antiga RDA – República Democrática Alemã) e russos. Por esta razão, o MPLA estabeleceu um sistema de bolsas de estudos que permitiu, no decorrer dos anos, a vários milhares de alunos de realizar estudos universitários em diferentes “países socialistas” – principalmente em Cuba, mas também na União Soviética, na República Democrática Alemã e na Polónia.

4.4.3 As reformas educativas actuais

A reforma educativa implementada no ensino primário é fruto das políticas educativas angolanas. Em qualquer parte do mundo, a questão educativa compreende-se no âmbito da política educativa, o que se traduz à luz teórica e de acordo com Paulo (2018, p. 96) “como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, com efeito imediato na vida das populações”. Vale dizer que as linhas de força das políticas educativas são definidas nos currículos, na medida em que os mesmos definem as intenções do governo sobre o tipo de cidadãos que se quer formar, como e onde formá-los.

O currículo é de extrema importância para responder à ideologia de quem governa, pois por meio do mesmo é possível difundir saberes diversificados de que os cidadãos precisam para responder os desafios sociais, culturais e políticos, em termos gerais. Vieira (2007) explica mais claramente que as políticas públicas educacionais são um conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às acções da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de múltiplas intervenções, num específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

Uma das principais actividades desenvolvidas pelo governo angolano, no âmbito das políticas educativas é a reforma educativa cujo foco principal é a reformulação do currículo escolar que consistiu na definição das linhas orientadoras do trabalho pedagógico onde o seu espaço principal de implementação é a sala de aula, um dos espaços apropriados para que os alunos adquiram aprendizagens e experiências de vida de âmbito científico, social, cultural e técnico-científico.

No âmbito das políticas educativas, a reforma curricular abrangeu os currículos didácticos. Em Angola, o sector educativo caracteriza-se por trajectórias históricas onde se podem vislumbrar o interesse dos actores educativos quanto às linhas de concepção e implementação de políticas educativas, ou seja, o governo dentro das suas linhas estratégicas é susceptível de tomar decisões e recuar sempre que for necessário.

Do ponto de vista histórico o sector educativo angolano passou por duas reformas educativas que surgem na sequência da extinção do sistema antigo e que, de acordo com Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro, a primeira vigorou desde 1978 até 2006. Neste período, o ensino primário compreendia quatro classes, respectivamente a 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª e permitia o exercício da actividade didáctica no âmbito da especialização dos saberes. Os anos de 2008 a 2021 caracterizam a segunda fase que abrangeu a 5.ª e 6.ª classe. De 2008 a 2021, as turmas começaram a ser dirigidas por um único professor titular (monodocência). O mesmo Decreto afirma que a reforma educativa consistiu essencialmente na aplicação dos novos currículos (perfis de saída, dos planos de estudo, dos programas de ensino e dos materiais pedagógicos) em toda a extensão do território nacional.

A reforma educativa pressupõe olhares teóricos diversificados de interesse social, cultural, económico e científico. Pacheco (2001, p. 150) entende a reforma educativa como uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo no sistema anterior.

Sack (s.d., citado por Pacheco, 2001), afirma que a reforma educativa implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

De Março a Junho de 1986, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), órgão afecto ao Ministério da Educação (MED) realizou os primeiros estudos de diagnóstico para viabilizar a reformulação do sistema educativo colonial. Concluído o diagnóstico, foram apontadas as fraquezas do ensino de base, com repercussões noutros níveis de ensino. Segundo INIDE

(2009) as razões dos estudos feitos prenderam-se nos seguintes aspectos:

- a) Fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino;
- b) Falta de determinação sobre o nível de conhecimentos que um aluno devia ter à saída do ensino de base;
- c) Diferença enorme entre o número de horas estipulados nos programas e o tempo real disponível;
- d) Número reduzido de alunos com aproveitamento;
- e) Elevado número de alunos repetentes, conforme se pode observar: em cada 1000 alunos que ingressavam na primeira classe, somente 142 concluíam o I nível do ensino de base, dos quais 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições.

O diagnóstico referenciado enquadra-se na dimensão política da educação. Cherkaoui (1986) entende que:

Nas sociedades contemporâneas a influência do domínio político sobre a educação parece evidente em virtude do controlo pelo Estado ou por certos grupos de pressão dos recursos financeiros e humanos, sua repartição, elaboração dos programas escolares por comissões nomeadas ou eleitas pelo governo ou pelas organizações profissionais. Verifica-se, certamente, que a tendência política do governo orienta a procura de soluções para os problemas educativos.

Após a identificação das anomalias do antigo sistema de educação, em 2001 chegou-se à etapa de concepção da reforma educativa que se baseou numa ampla recolha de opiniões, tendo estas fundamentadas as opções feitas no quadro da reforma educativa, que constitui a base para a elaboração da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. O INIDE (2009, pp. 8-9), no âmbito da concepção da reforma educativa, traçou os seguintes objectivos:

Expansão da rede escolar – consistiu na universalização da classe de iniciação e do Ensino Primário de seis classes e na integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema normal;

Melhorar a qualidade de ensino – tem a ver com a reformulação, em profundidade, dos

objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à nossa realidade; melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos, formação inicial e em exercício de professores; modernização e reforço da Inspeção escolar; melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares e garantia do trabalho metodológico e do processo docente educativo das escolas;

Reforçar a eficácia do sistema de educação – compreende a formação de gestores escolares; a melhoria na circulação de informação de dados do processo de ensino e aprendizagem;

Equidade do sistema de educação–refere-se à garantia de oportunidades a todos os cidadãos através de um Ensino Primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas e a redução das disparidades do género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação.

Após a concepção da reforma educativa em 2001, seguiu-se a etapa da implementação iniciada em 2002 que comportava cinco fases (INIDE, 2009, pp. 13-14), a saber:

- 1.^a fase, Preparação (2002). Consistiu na preparação das condições imprescindíveis para assegurar um funcionamento normal das instituições. Elaboraram-se novos currículos (perfis de saída, planos de estudos, programas de ensino e materiais pedagógicos), bem como a sua reprodução e distribuição. Houve formação do pessoal docente e dos gestores escolares; aquisição de meios de ensino e equipamentos pelas instituições escolares, finalmente a reabilitação e construção de infra-estruturas escolares.

- 2.^a fase, Experimentação (2004-2010). Relativa à aplicação dos materiais pedagógicos em algumas escolas seleccionadas nas 18 províncias. A organização selectiva e faseada da experimentação permitiu que em cada uma das províncias se desenvolvessem experiências e competências locais de gestão do novo sistema de educação, contribuindo para o enriquecimento do currículo nacional.

- 3.^a fase, Avaliação e correcção (2005-2010). Consistiu na avaliação e correcção do grau e nível da aplicação dos materiais pedagógicos experimentados. Para o efeito, são tratados os dados e informações recolhidos durante a fase de experimentação do novo sistema de educação, principalmente na adaptação dos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino).

- 4.^a fase, Generalização (2006-2011). Orientada para a aplicação dos novos currículos (perfis de saída, dos planos de estudo, dos programas de ensino e dos materiais pedagógicos) em toda a extensão do território nacional.

– 5.^a fase, Avaliação Global (2012). Estabelecida para a avaliação global dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processo de ensino e aprendizagem, formação de professores, administração e gestão das escolas e recursos materiais).

A avaliação foi feita mediante acções de supervisão, actividades inspectivas e de diagnóstico nas escolas seleccionadas para a experimentação, na qual obteve-se os pontos fortes e fracos da reforma educativa.

A implementação da reforma educativa foi gradual, na medida em que o seu funcionamento foi abrangendo anualmente as classes do Ensino Primário, como o caso da 5.^a classe que entrou em funcionamento em 2008 e a 6.^a classes em 2009. Segundo o INIDE (2009, p. 12), o Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro, apresenta-nos as razões que estiveram na base de um funcionamento parcial da reforma educativa: a opção pela extinção progressiva anual de uma classe após outra tem fundamentalmente a ver com a escassez de recursos financeiros para a execução das inúmeras actividades que a implementação do novo sistema de educação requer. Dentro dessas actividades destacam-se, por exemplo, os referentes à elaboração, edição, aquisição e distribuição de manuais e livros escolares, de equipamentos e mobiliário escolar, à reabilitação de infra-estruturas escolares já existentes, a construção de novas infra-estruturas escolares, à capacitação de professores na utilização de novos programas e dos novos materiais pedagógicos e à capacitação dos gestores escolares.

Face ao contexto acima apresentado e a pertinência que encerra este capítulo, uma vez que ilustra como a educação era, em Angola, vale lembrar que a educação, antes da chegada dos portugueses, já existia, embora informal, com objectivos e estruturas diferentes. Assim, a educação colonial começou com a chegada do colono em Angola e, segundo Neto (2005, p. 15):

A penetração do colono, em África e, em particular em Angola, não se deu, só por meio da força das armas, mas também por meio da força doutrinal que os nativos foram obrigados a aceitar e assimilar a doutrina da Igreja Católica, pois, eram considerados “sem-alma”, “bárbaros” e, como nesta altura existia uma forte ligação entre o Estado português e a Igreja Católica, houve neste período uma grande preocupação com o ensino da educação aos indígenas de Angola, deixando de lado a sua instrução e a sua literatura.

De acordo com o que já dissemos, o colono, ignorando o sistema que já vigorava no seu tempo, entendeu refazê-lo e estruturá-lo de acordo com o seu interesse, já que se considerava a educação como sendo o instrumento que moldava o nativo, para aprender a sobreviver mediante o

meio em que estava inserido. No entanto, havia muitas exigências para que o professor tivesse a consideração de assimilar a cultura do Ocidente, pois era importante dominar e ter bom comportamento, dominar as regras portuguesas de saber e escrever correctamente, ter bons hábitos e cumprir conforme a sujeição da lei do Estado português. Na época colonial, o aluno era visto como um gravador, ou seja, era obrigado a memorizar tal como lhe foi ensinado na escola, no sentido de memorizar e reproduzir sem qualquer questionamento acerca dos propósitos maiores que a educação poderia trazer para a melhoria das suas condições sociais e económicas. Deveras se tornava impressionante que, apesar de ser uma imposição externa e uma violentação da livre vontade de manifestação muitos dos alunos conseguiam memorizar a matéria do princípio ao fim, sem um reparo e essa capacidade de retenção da informação. Porém, apesar de ser um hábito antiquíssimo e retrógrada, este acto ainda existe nas nossas escolas actuais, infelizmente.

Na primeira República, depois da Independência de Angola, quem ditava as leis educativas era o partido MPLA (política orientada pelo pensamento Marxista-Leninista). As políticas do sistema educativo são legitimadas pela República de Angola, apoiando-se nas declarações dos organismos internacionais, nomeadamente: UNESCO, UNICEF, PALOP e CPLP, no que diz respeito aos programas de desenvolvimento dos povos, por meio de políticas educativas.

Nesta conformidade, as políticas do sistema educativo angolano, deviam corresponder aos seguintes Subsistemas de Ensino: Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores; Formação de Adultos e Ensino Superior. Quanto à abrangência do currículo, este sempre assumiu uma lógica nacional, uniforme, centralizado e padronizado.

Actualmente, a educação é mais abrangente, diferente da estrutura do ensino colonial (que era de exclusão) e que era necessário torná-lo nacional através de nacionalização do ensino, com objectivos imediatos de fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo (escola para todos).

O actual sistema educacional angolano mostra o quão avançada está a educação nos dias de hoje. Claro que não nos devemos esquecer que estamos num tempo onde as influências da globalização e das tecnologias tem gerado impacto no nosso ensino. Não obstante, hoje, temos uma educação mais liberal e democrática onde o aluno é o centro do ensino, pois não só recebe, como também participa activamente do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, as tecnologias são as ferramentas que vieram ajudar o aluno nos dias de hoje, pois este sendo um ser pensante essas

tecnologias auxiliam-no grandemente na sua tarefa de investigar, ou seja, na busca de conhecimentos fora da escola para o seu melhor desenvolvimento académico, fazendo deste tempo actual, uma época privilegiada para um ensino que corresponda aos anseios do desenvolvimento da sociedade angolana.

As tarefas de definição e execução da autonomia e flexibilidade curricular decorrem do quadro orientador estabelecido pelo artigo 13.º do Decreto Presidencial n.º 162/23, que aborda sobre o Regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário do Subsistema de Ensino Geral e inserem-se no processo da necessária implementação da referida autonomia fixada em 20% para a elaboração de provas.

Em relação à duração de anos entre os diferentes subsistemas, quando comparados os dois sistemas (o extinto e o actual), notam-se determinadas mudanças, designadamente relativamente ao Ensino Primário, que actualmente tem a duração de seis anos de escolarização, quando no sistema extinto este fazia parte do ensino de base com três níveis e durava apenas quatro anos.

Ao longo do presente capítulo, discorreremos sobre a contextualização histórica do sistema educativo em Angola, antes e durante a colonização e consequentemente depois da independência até aos nossos dias com o sistema educativo em curso no país, analisamos a perspectiva histórica do sistema educativo angolano.

Dizer que as últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo, e, talvez, uma das principais delas seja a mudança no papel do Estado-Nação. A crise do socialismo e capitalismo, o processo de mundialização da economia e o esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram também uma tendência mundial de reestruturação e reforma do sistema educativo angolano, como se tendo vindo a fazer noutras geografias e noutras circunstâncias.

CAPÍTULO V:

Metodologia de investigação

APRESENTAÇÃO

Tendo por base o contexto histórico das políticas educativas em Angola, que surgem no âmbito das necessidades de fundar um sistema educativo que permitisse o acesso à educação para todos os cidadãos angolanos, num processo complexo de transição do colonialismo para a implantação de um país independente; considerando a exploração e análise de teorias e orientações conceptuais defendidas por diversos autores em torno dos processos educativos curriculares e da proposta da concretização dos mesmos pelos pressupostos da autonomia e flexibilidade curricular, no sentido de elucidar os possíveis desafios e possibilidades, no sentido de melhorar a oferta educativa e os resultados escolares; é chegado o momento de descrever o percurso metodológico deste estudo, ou seja, o rumo da investigação.

A metodologia de investigação define estratégias que permitem operacionalizar os conceitos teóricos do trabalho. Ramos e Noranjo (2014) afirmam que, no trabalho científico é necessário que haja uma relação dialógica entre a parte teórica e a empírica. Destarte, na concretização desta investigação é importante que se considerem os aspectos do enquadramento teórico do estudo metodológico e outros elementos de índole mais prático (e técnico), ao nível de procedimentos para a sua concretização. Nesta perspectiva, o desenho metodológico é uma etapa fundamental na elaboração duma pesquisa, dado que é através dele que se descreve o percurso de toda a investigação. Portanto, é nesta etapa que se apresenta de forma pormenorizada a metodologia usada no trabalho, ou seja, é o momento em que se responde à pergunta: “como” se vai executar determinada actividade?

Assim, neste capítulo, apresentamos a metodologia desenvolvida para esta investigação. Começamos por clarificar a natureza do estudo, assim como o seu problema e respectivos objectivos, justificando as opções metodológicas adoptadas e tecendo considerações sobre a sua delimitação. Fornecemos também informações detalhadas sobre os participantes da investigação, assim como detalhamos as técnicas e procedimentos de recolha de dados utilizados, incluindo entrevistas semiestruturadas, questionários, recolha documental e observação participante. Neste ponto traçamos ainda algumas considerações sobre a construção dos instrumentos da recolha de dados, assim como aludimos a ponderações éticas que orientaram todo o processo de investigação, garantindo a salvaguarda dos princípios éticos envolvidos, nomeadamente: honestidade, confiabilidade, imparcialidade e responsabilidade. Por fim, discutimos as decisões tomadas em relação à análise de dados, através de procedimentos identificados com a análise de conteúdo, especificando as categorias

e subcategorias que promovem a análise das entrevistas realizadas, assim como o olhar crítico sobre multidimensionalidade do objecto estudado.

5.1 Estudo de caso

O objecto do nosso estudo é a “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”, sendo que o processo do desenho engendrado para o seu estudo enquadra-se nos pressupostos do estudo de caso. Nesta perspectiva, a investigação enquadra-se num estudo tipo estudo de caso, uma vez que aborda a realidade das escolas do ensino primário da província de Luanda dos municípios de Luanda, Viana e Icolo e Bengo, que passarão a ser chamadas por Alfa, Beta e Delta por questões de ordem ética.

Deste modo, a nossa opção está sustentada por Guijarro e Velazquez (2007, p. 181), quando sublinham que “o estudo de caso é um tipo de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade num período de tempo curto”. Na mesma visão, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Daí que uma das propriedades essenciais do estudo de caso é o de ser particular e descritivo. É particular na medida em que o estudo de caso se centra numa situação, programa ou fenómeno particular. É descritivo porque pretende realizar uma rica e densa descrição do fenómeno em estudo. Ainda na mesma linha de pensamento, Vilelas (2009, p. 141) enfatiza de forma detalhada que o caso: “é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação”. Na mesma linha de pensamento, Ramos e Noranjo (2014, p. 167) afiançam que “o estudo de caso se centra no sujeito, no quotidiano, nas práticas sociais, nas instituições e nos sistemas educativos”.

Assim, no início do estudo, os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, avaliam o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos (Bogdan & Biklen, 1994). Guba e Lincoln (1994, citados por Coutinho, 2015, p. 337) consideram que num estudo de caso o investigador pode relatar ou registar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimentos acerca do conhecimento estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa muito utilizada na área académica de

ciências de educação cuja sua função é investigar detalhadamente um fenómeno específico dentro de um contexto real, permitindo aos pesquisadores explorar profundamente variáveis, processos e relações que não seriam acessíveis apenas com métodos quantitativos. Ao focar em casos individuais ou pequenos grupos, o estudo de caso busca não apenas descrever o que acontece, mas também entender como e por que certos eventos ocorrem, oferecendo *insights* ricos e detalhados que podem informar teorias, práticas ou decisões futuras.

Portanto, além de sua função exploratória e descritiva, o estudo de caso é valorizado pela sua capacidade de proporcionar um entendimento holístico e contextualizado de situações complexas sobre autonomia e flexibilidade curricular, ao recolher dados múltiplos, como entrevistas, observações e documentos, com profundidade e detalhe, possibilitando uma análise minuciosa das interações entre diferentes variáveis. Deste modo, não apenas enriquece a compreensão do caso em questão, mas também contribui para o desenvolvimento de conhecimento disponível, além do pressuposto do desenvolvimento profissional e académico do investigador, que em muito valorizamos.

5.2 Problema e objectivos de investigação

Esta pesquisa contou com o seguinte problema investigativo: *Quais são os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica, de nível primário, enfrentam em termos de implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas, em Angola, num contexto em que o currículo prescrito é visto primordialmente como um instrumento de prestação de contas?*

Esta investigação, tem por finalidade, compreender os desafios e as possibilidades que os professores de educação básica de nível primário enfrentam perante a implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas, em Angola, a partir de um currículo prescrito. Para tal, definiram-se os seguintes objectivos específicos:

Descrever a evolução e o enquadramento das políticas educativas e curriculares, em Angola;

Analisar as estratégias das escolas públicas em estudo para a materialização da autonomia e flexibilidade curricular;

Realçar o papel dos actores educativos na implementação de pressupostos de autonomia e flexibilidade curricular das escolas do ensino primário;

Ponderar o papel da avaliação das aprendizagens como elemento preponderante, na efectivação de

práticas de autonomia e flexibilidade curricular;

Esclarecer os desafios e os constrangimentos, tendo em vista o cumprimento das normas curriculares prescritas;

Determinar as implicações pedagógicas de um currículo uniforme, tendo em conta o contexto social, em que as mesmas se encontram inseridas;

Identificar os factores intrínsecos e extrínsecos que concorrem para as iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular, em três escolas públicas angolanas, integradas no estudo.

5.3 Delimitação e desenho da investigação

O presente estudo abrange as escolas dos municípios de Icolo e Bengo, Luanda e Viana, pertencentes a província de Luanda, em Angola. Trata-se da província mais pequena, em termos geográficos, e distribui-se ao redor da metrópole de Luanda, a sua capital. Trata-se de um estudo cuja finalidade é explorar a percepção dos actores escolares em relação aos desafios e possibilidades da autonomia e flexibilidade curricular, tendo por consideração o actual estado da situação educativa em Angola.

Durante o processo investigativo o foco consiste descrever os factos recolhidos, em explorar ideias, explicar o como é que os conhecimentos curriculares são construídos nos contextos escolares/pedagógicos. As entrevistas e os questionários trabalhados nesta investigação agregam os sujeitos de investigação, a saber: professores, coordenadores de classes e gestores do Ensino Primário, seleccionados por uma amostra aleatória, nos municípios referenciados, mas com critérios de conveniência, ligados à exequibilidade do estudo e disponibilidades dos sujeitos. Esta conveniência está também correlacionada com o acesso privilegiado que assumimos a estes sujeitos, em virtude da nossa actividade profissional como inspector educativo na província de Luanda, que nos permite inferir interesse na selecção representativa da realidade, com os municípios identificados.

A investigação científica incide sempre sobre determinada realidade a estudar segundo determinados procedimentos definidos por uma metodologia considerada adequado ao objecto de estudo. É através da mesma que se consegue definir estratégias que permitem ao investigador recolher dados necessários para posteriormente analisá-los e chegar a conclusões correlacionadas com o objecto do trabalho. Assim sendo, Ramos e Noranjo (2014) definem o método como a organização interna do processo investigativo que permitem a reconfiguração sucessiva de procedimentos que envolvem diversas técnicas e instrumentos para outorgar-lhe validade. Os dados

que integram este estudo, foram recolhidos por meio do inquérito por questionário e da entrevista semiestruturada.

Ambos instrumentos foram respondidos pelos professores de três escolas afectas ao Ensino Primário. Como sabemos, os dados antes de serem recolhidos, obedecem ao princípio da ética investigativa. Nesta ordem de ideia, tivemos em conta, o anonimato dos respondentes tanto no questionário como na entrevista, garantimos a confidencialidade dos dados obtidos somente para este estudo e asseguramos a destruição dos áudios após a transcrição das unidades do registo.

O presente estudo enquadra-se numa metodologia mista (qualitativa-quantitativa) com uma abordagem com maior predominância qualitativa. Deste modo, a investigação tem reflexos no paradigma positivista e interpretativo de investigação em educação que tem como intencionalidade compreender os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica de nível primário enfrentam em termos de implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas em Luanda. Este trabalho reveste-se de um carácter exploratório e descritivo, visto que a sua principal finalidade não é a generalização dos resultados, mas apenas uma interpretação de um dado fenómeno contextualizado com base nos referentes teóricos existentes, bem como dos depoimentos dos intervenientes.

Por um lado, usou-se a pesquisa qualitativa que não tem a pretensão de medir os resultados encontrados, mas sim, entendê-los (Sampier, 2010). Recorreu-se a esta abordagem por relevar a importância da compreensão e descrição dos fenómenos, uma ideia defendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 53), que consideram que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares”.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), a metodologia qualitativa permite conhecer e compreender o ponto de vista dos sujeitos para, posteriormente, se proceder à sua interpretação. Este tipo de metodologia permite compreender todo o contexto do objecto estudado e recolher todas as informações necessárias à investigação. Assim, a finalidade do estudo remete para a compreensão da autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas em Luanda de forma reflexiva e crítica.

Ainda de acordo com Tuckman (2012, p. 722), a perspectiva metodológica de carácter qualitativa traduz-se num combinado “de questões de investigação, uma situação natural e as pessoas assumindo os seus comportamentos nessa situação, a recolha de dados centra-se na descrição, descoberta, classificação e na comparação, através de um processo muitas vezes referido como

método comparativo”.

À visão qualitativa da investigação enquadrada no paradigma interpretativo e deve-se ao facto de que pretendíamos compreender e interpretar o tema deste estudo. Tal como salienta Amado (2014, p. 40) o aspecto “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, que os seres humanos colocam nas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem”.

A nossa opção encontra também o seu sustento em Vilelas (2009, p. 106) ao afirmar que “a investigação qualitativa se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem o sentido à sua realidade subjectiva”. O autor sublinha ainda que a investigação interpretativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem com o objectivo de compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 70) “a investigação qualitativa procura compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados”. Aliado a esta ideia, Sampieri et al. (2006, p. 11) sublinham que “um estudo qualitativo busca compreender seu fenómeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e actuam, o que pensam, quais as suas atitudes, etc.”.

Além disso, conforme descrito por Bogdan e Biklen (2013), a pesquisa qualitativa se caracteriza por alguns atributos fundamentais. O investigador actua como instrumento principal, desempenhando um papel central na recolha directa de dados em forma de palavras, para uma investigação descritiva. Os pesquisadores se concentram no processo de emergência do fenómeno mais do que nos resultados ou produtos resultantes, conduzindo uma análise indutiva que se desenvolve conforme os dados são progressivamente agrupados. O significado das experiências assume grande importância, pois o investigador qualitativo busca compreender como os sujeitos interpretam suas vivências e estruturam seu mundo social.

Por outro lado, foi utilizada também a pesquisa quantitativa, que, segundo Rodrigues (2007), traduz as opiniões e informações em números para classificação e análise por meio de técnicas estatísticas. Nesse sentido, optou-se por estruturar a recolha de dados por meio de questionários dirigidos aos professores, coordenadores e gestores do Ensino Primário das escolas estudadas, com perguntas de múltipla escolha e fechadas. Esse método visa obter resultados numéricos que são comuns nas Ciências da Educação, priorizando a análise quantitativa de um grupo específico ou de uma representação da população estudada.

5.3.1 Caracterização do contexto de investigação

O objecto do nosso estudo é a “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”, sendo que o processo do desenho engendrado para o seu estudo enquadra-se nos pressupostos do estudo de caso. Nesta perspectiva, a investigação enquadra-se num estudo de caso uma vez que aborda a realidade das escolas do ensino primário da província de Luanda dos municípios de Luanda, Viana e Icolo e Bengo, que passarão a ser chamadas por Alfa, Beta e Delta por questões de ordem ética. A escolha destas escolas deveu-se ao facto de apresentarem características distintas no universo das escolas do ensino primário da província de Luanda, a saber:

1. A primeira tem a ver pelo facto de as escolas situarem-se em zonas diferenciadas, sendo a Alfa em zona urbana, a Beta em zona suburbana e a Delta numa zona rural;
2. A segunda trata-se do facto da Escola Alfa ter sido criada ao abrigo do disposto no artigo 71.º da Lei n.º 13/ 01, de 31 de Dezembro, que aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação, ao passo que a Beta e Delta foram criadas ao resguardo do artigo 83.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro que estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Em síntese, apesar da diferença existente entre elas todas são escolas de ensino primário e usam o mesmo currículo. Portanto, são escolas que já resultam da reforma educativa, são tuteladas pelo Ministério da Educação e cada uma delas assenta sob um decreto da criação que define o número de salas, o corpo docente e discente. Deste modo, o Governo dá uma certa autonomia às escolas em relação a elaboração do projecto educativo, bem como os professores têm contracto por tempo indeterminado.

5.3.2 Escolas participantes

São três as escolas seleccionadas para participarem neste estudo. O trabalho de campo foi feito em Luanda, em três escolas públicas situadas nos municípios de Luanda, Icolo e Bengo e Viana (Anexos 01, 02 e 03). Em termos demográficos, a província de Luanda tem cerca de 10.830.000 habitantes. Esta província que, por conseguinte, é a capital do país tem nove Municípios, com cerca de

28.470 professores, 359 escolas primárias, 86 colégios públicos, 44 liceus, 261 complexos escolares, 6 magistérios primários, 36 Institutos Politécnicos, o que totaliza 792 escolas do ensino primário e secundário. Neste estudo foram entrevistados 18 professores e 118 inquiridos que ministram aulas no Ensino Primário. A seguir apresentam-se as razões da sua escolha:

– *Escola Alfa.* Segundo o Decreto Executivo Conjunto n.º 194/015, de 8 de Abril, Alfa foi criada no ano de 2015 e encontra-se localizada no Município do Luanda, província de Luanda. Tem 12 salas de aulas, 24 turmas, dois turnos com 36 alunos por sala e capacidade para 864 alunos. É uma escola do ensino primário e lecciona da 1.ª a 6.ª Classe. Tem 35 professores, um Director e um Subdirector Pedagógico. Nesta escola, os alunos da 1.ª a 3.ª Classe estudam no período matinal e os da 4.ª a 6.ª Classe estudam de tarde. Trata-se de uma escola cuja propriedade é do Governo angolano. Os alunos desta escola são provenientes das famílias do referido município. A escola trabalha em dois períodos, sendo um de manhã e outro no período da tarde. As aulas no período da manhã começam às 8h00 e terminam às 12h45 e no período da tarde começam às 13 horas e terminam às 18 horas.

– *Escola Beta.* Segundo o Decreto Executivo Conjunto n.º 245/019, de 17 de Março, a escola Beta foi criada no ano de 2019 e encontra-se localizada no Município do Icolo e Bengo, província de Luanda. Tem 16 salas de aulas, 32 turmas, dois turnos com 36 alunos por sala e capacidade para 1152 alunos. É uma escola do Ensino Primário e lecciona da 1.ª a 6.ª Classe. Tem 40 professores, um Director e um Subdirector Pedagógico. É uma escola também de propriedade do Governo angolano. Os alunos desta escola são provenientes das famílias do referido município. A escola trabalha em dois períodos, sendo um de manhã e outro no período da tarde. As aulas no período da manhã começam às 8h00 e terminam às 12h45 e no período da tarde começam às 13 horas e terminam às 18 horas. Nesta escola, frequentam as aulas no período matinal os alunos da 1.ª a 3.ª classe e os da 4.ª a 6.ª classe estudam de tarde.

– *Escola Delta.* Segundo o Decreto Executivo Conjunto n.º 039/018 de 25 de Janeiro, a escola Delta foi criada no ano de 2018 e encontra-se localizada no Município do Viana, província de Luanda. Tem 20 salas de aulas, 40 turmas, dois turnos com 36 alunos por sala e capacidade para 1440 alunos. É uma escola do Ensino Primário e lecciona da 1.ª a 6.ª Classe. Tem 100 professores, um Director e um Subdirector Pedagógico. É uma escola de propriedade do Governo angolano. Os alunos desta escola são provenientes das famílias do referido município. A escola trabalha em dois períodos sendo um de manhã e outro no período da tarde. As aulas no período da manhã começam às 8h00 e terminam às 12h45 e no período da tarde começam às 13 horas e terminam às 18 horas. Nesta escola, frequentam as aulas no período matinal os alunos da 1.ª a 3.ª classe e os da 4.ª a 6.ª classe estudam de tarde.

Estas escolas foram seleccionadas com objectivo de percebermos os diferentes contextos de gestão das aprendizagens que surgem no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular em Angola. Lembrar que, em Angola, as políticas curriculares são centralizadas e uniformes. Assim sendo, os

sujeitos participantes neste estudo, apresentaram-nos visões de acordo com as realidades e necessidades em que as escolas estão inseridas.

5.3.3 Sujeitos participantes

A população do estudo é o conjunto formado por todas as unidades de análise ou por todas as características que são do interesse e relevantes para o investigador. É o conjunto de todos os casos que concordam com uma série de especificações. Constituem a população deste estudo todos os professores, coordenadores de classes e gestores das três escolas do Ensino Primário dos municípios referenciados. Neste caso, foram entrevistados 18 professores e inquiridos 118 professores das escolas Alfa, Beta e Delta que ministram aulas no ensino primário.

A partir da população foi possível extrair os sujeitos participantes do estudo (normalmente identificados por amostra do estudo) que, segundo Coutinho (2015, p. 89), “é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolhe os dados e deve ter as mesmas características da população de onde foi extraída”. Para Ramos e Noranjo (2014, p. 216), “amostra é um conjunto extraído por um procedimento técnico da população”. É um grupo relativamente pequeno; é um grupo desta população que vai ser estudado e com base no qual, se pode, com cuidado e a devida contextualização, abstrair contributos significativos e, eventualmente, generalizar resultados, constituindo unidades de análise que pretendem ser representativos, em maior ou menor grau, das características da população

Desta forma, para o questionário optou-se pela amostra não-probabilística, que, segundo Sampieri et al. (2006), consiste na selecção deliberada dos elementos da amostra global, ou seja, depende dos critérios paramétricos e apreciação pessoal do investigador. Para tal, obedeceu-se a determinados critérios:

1. Critérios de inclusão dos participantes: ser professor, coordenadores de classe ou gestor (Director e Subdirector Pedagógico) das escolas em estudo, ter experiência no mínimo dois anos no exercício da função e declarar formalmente aceitar participar do estudo.
2. Critérios de exclusão dos participantes: ser funcionário administrativo ou desempenhar outra função incompatível com o envolvimento directo no processo pedagógico, ter menos de dois anos na função de professor, coordenador de classe ou gestor e declarar a não participação do estudo.

Neste caso, estamos lidando com uma amostra de conveniência, onde uma parte da população acessível e disponível é seleccionada, em vez de ser escolhida através de um método estatístico probabilístico. Geralmente, essa escolha é feita pela facilidade operacional e pelo baixo custo da amostragem, porém a consequência é a limitação na capacidade de generalizar com precisão estatística para toda a população (Fortin, 1999). Assim, a amostra para o questionário foi composta por um total de 118 (cento e dezoito) professores.

5.3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após definir a questão inicial e os objectivos da pesquisa, foi necessário seleccionar os instrumentos adequados para recolher a informação necessária. Para atender aos objectivos estabelecidos de forma ética, optou-se por realizar tanto questionários quanto entrevistas. Antes da aplicação da entrevista e do questionário, foi apresentado às Direcções das escolas a Declaração/Requerimento da Investigação (Apêndice 01) para pedir autorização da recolha dos dados do trabalho. No momento da entrevista apresentamos o termo de consentimento informado (Apêndice 02) para dar a conhecer os objectivos da investigação.

Segundo Coutinho (2015, p. 105), "todo plano de investigação, seja ele quantitativo, qualitativo ou multimetodológico, requer a recolha de dados pelo investigador". Alves (2012, p. 50) indica que "para a recolha de dados, o investigador pode escolher entre entrevistas ou questionários". Guerra (2006, p. 59) recomenda que "as entrevistas sejam gravadas enquanto são feitas notas".

Neste contexto, a escolha dos instrumentos de pesquisa considerou os princípios metodológicos delineados por Rosa (2008, p. 16), que enfatiza a importância do profundo conhecimento do pesquisador sobre o tema, a definição clara dos objectivos do problema e uma sólida base teórica. A autora destaca que qualquer instrumento de recolha de dados deve atender dois critérios fundamentais: confiabilidade e validade. A confiabilidade refere-se à consistência dos resultados quando o instrumento é aplicado repetidamente ao mesmo objecto ou assunto (Sampieri, 2010, p. 201).

Os instrumentos de recolha de dados em uma pesquisa não são apenas meios, mas são interactivos entre o investigador e o sujeito estudado. Rey (2005) argumenta que o instrumento é essencial na produção de informação na pesquisa, pois facilita a expressão do sujeito investigado.

Para a abordagem quantitativa, utilizou-se o questionário (Apêndices 03 e 04), definido por Gil (1999, p. 128) como uma técnica composta por perguntas escritas para conhecer opiniões, crenças,

sentimentos, entre outros aspectos. Este instrumento foi utilizado para obter dados sobre o posicionamento de professores, coordenadores e gestores do Ensino Primário das escolas estudadas, permitindo análise estatística das respostas com ferramenta Excel. O questionário possibilitou alcançar um grande número de participantes em uma área geográfica extensa, mantendo o anonimato das respostas e reduzindo a influência pessoal sobre as opiniões dos pesquisadores. Portanto, o preenchimento do questionário foi feito nas escolas e levou em média 15 minutos para cada inquirido preencher.

De referir que, do ponto de vista estatístico, sabemos que podemos aceder a informações claras, precisas e profusas. Contudo, estamos cientes que o universo da exploração estatística é de grande alcance e de uma diversidade enorme de situações, mais ou menos complexas, que envolvem procedimentos paramétricos, não paramétricos, assim como de parâmetros de tendência central (média, moda, mediana, entre outros). Neste estudo, opta-se por apenas trabalhar com a análise de frequências e análise percentual, que, de alguma forma, responda ao problema e objectivos traçados para este estudo (Câmara, 2001; Moore, 2002; Siegel, 2006).

Para a abordagem qualitativa, utilizamos a entrevista (Apêndices 05 e 06) direccionada exclusivamente aos professores de três escolas primárias estudadas. A entrevista foi empregada para recolher informações sobre a autonomia e flexibilidade curricular nas escolas, explorando as experiências dos entrevistados. Esta técnica metodológica é amplamente reconhecida nas ciências da educação por valorizar a singularidade como um campo produtivo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91).

Ramos e Noranjo (2014, pp. 141-142) definem-na como “uma técnica de compilação de informação, mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga”. Para Quivy e Campenhoudt (1995, p. 192), “a entrevista caracteriza-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele”.

Para Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre outra. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirma que, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”. Para Alves (2012, p. 51), a entrevista permite “aprofundar um

determinado assunto, junto de um número reduzido de pessoas”. Tuckman (2012, p. 432) diz que as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação directamente recolhida das pessoas (sujeitos da investigação). Possibilita o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, permitindo que os investigadores ‘meçam’ o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Assim:

A entrevista semi-directiva não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 193)

Enquanto decorre o processo de recolha de dados, tem de se ter em conta alguns aspectos entre os interlocutores, de modo a tornar a entrevista mais interessante. Em relação aos entrevistados, Biggs (1986, citado em Bogdan & Biklen, 1994) diz que numa boa entrevista, os sujeitos têm de estar à vontade. Neste contexto, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Em relação ao entrevistador (Bogdan & Biklen, 1994) apresentam as seguintes regras: comunicar aos sujeitos o seu interesse pessoal, estando atento, acenando a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas; estimular o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns aspectos que mencionou evitar perguntas que podem ser respondidas com sim e não, ouvir cuidadosamente os entrevistados. (pp. 136-137)

Deste modo, para a realização da entrevista (Apêndices 05 e 06) foi fundamental obedecer determinados critérios nomeadamente: construção do guião da entrevista; selecção dos entrevistados; preparação do entrevistado, marcação da data e local da entrevista. Nesta ordem de ideia, foi necessário explicar a finalidade da pesquisa, o esclarecimento das dúvidas do entrevistado, procurar criar confiança e tranquilidade ao entrevistado, garantir a confidencialidade, saber escutar; dar tempo para se familiarizar a relação. A preparação da entrevista engloba um conjunto de actividades, desde a elaboração do pré-teste e a aprovação do guião de entrevista final, o aparelho de gravação, estabelecimento de categorias de análise, transcrição e finalmente a apresentação, interpretação e discussão.

A entrevista decorreu nos meses de Fevereiro e Março de 2023 e a selecção dos sujeitos realizou-se a partir de contactos pessoais prévios. A entrevista foi feita de forma individual na sala gestores e coordenadores das escolas, gravada e, posteriormente transcritas, para proceder à análise de conteúdo (Apêndice 07). Assim sendo, a entrevista decorreu num ambiente calmo e que teve a duração de cerca de 40 minutos cada. A entrevista foi semiestruturado e revelou-se a melhor opção para o estudo, pois possibilitou não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.

Contudo, o guião do questionário e o guião de entrevista foram elaborados com base nos objectivos da pesquisa e das categorias e subcategorias de análise apuradas (Quadro 01), proporcionando espaço para que os entrevistados se expressassem livremente. Desta forma, esses instrumentos combinados permitiram uma abordagem abrangente e rigorosa na recolha de dados, essencial para compreender as dinâmicas e práticas educacionais nas escolas primárias investigadas em relação a autonomia e flexibilidade do currículo.

Para o embasamento teórico, adoptou-se uma abordagem exploratória e descritiva que envolveu a recolha, revisão e análise de documentos provenientes de fontes de informação primárias e secundárias, como decretos, leis, publicações oficiais, livros, artigos científicos, teses, relatórios e outros documentos relevantes. Este processo permitiu estabelecer os fundamentos teóricos necessários para a pesquisa. Foi realizada uma exploração documental da legislação educacional em Angola. A pesquisa de fontes documentais desempenhou um papel crucial, pois esses documentos são primários e não incluem interpretações de autores externos.

5.3.5 Elaboração de pré-testes

Antes de finalizar o questionário e o guião da entrevista para a sua validação, foram realizados pré- testes com o objectivo de obter informações mais claras sobre as perguntas formuladas e avaliar a sua complexidade, pontos fracos, bem como possíveis ajustes quanto à forma, como ao conteúdo. No caso da entrevista também aferimos o tempo necessário para os entrevistados responder as questões, de acordo com os objectivos pretendidos. Os pré-testes envolveram a participação de 18 professores das escolas primárias nos municípios de Luanda, Viana e Icolo e Bengo que não foram incluídos no estudo principal para garantir imparcialidade (3 professores nas entrevistas e 15 professores no questionário).

Durante o processo de validação dos instrumentos de recolha de dados, também solicitamos a

verificação dos instrumentos por pessoas consideradas peritas, no sentido de aportar fiabilidade aos mesmos, ponderando as suas considerações no reajuste e refinamento dos referidos instrumentos.

Assim, com base nos resultados do pré-teste, e quanto à entrevista, foi necessário ajustar as perguntas um e três, devido à confusão percebida pelos entrevistados. Quanto ao questionário, foi preciso reduzir o número de perguntas, já que os participantes levavam em média 15 a 20 minutos para completá-lo. Esse processo permitiu planejar os procedimentos a serem adoptados e estimar o tempo necessário para o preenchimento do questionário.

Marconi e Lakatos (2007) sublinham a importância da realização de pré-testes, como uma etapa fundamental para identificar e corrigir falhas potenciais, inconsistências, ambiguidades, linguagem complexa ou perguntas desnecessárias, assegurando assim a confiabilidade, validade e operacionalidade dos instrumentos a ser utilizados.

5.4 Questões de ordem ética

Para atender aos objectivos da investigação e respeitar considerações éticas, foi uma preocupação central do pesquisador entrevistar os profissionais da educação de maneira imparcial, natural e espontânea, garantindo respostas autênticas durante o inquérito. Medidas de confidencialidade foram rigorosamente seguidas em relação à divulgação dos resultados, anonimização dos participantes e protecção contra qualquer forma de identificação directa ou indirecta. Além disso, todos os participantes assinaram o consentimento livre e esclarecido para participar das entrevistas (Apêndice 02). No âmbito das questões éticas, os participantes das escolas estudadas foram codificados de P1C a P6C Alfa, Beta e Delta em que a letra 'P' significa Professor, os números são indicadores de classes e a letra 'C' significa Classe.

O mesmo cuidado ético tivemos quanto ao processo de construção, elaboração e recolha de dados através do inquérito por questionário, no sentido de não colocar em causa a confidencialidade dos dados colectados. Nesse sentido, os questionários são anónimos e apenas foram posteriormente identificados por escola, no sentido de aferir eventuais diferenças de interesse para o objecto de investigação.

Assim, os sujeitos participantes foram destinados para as entrevistas voltadas para uma abordagem qualitativa, uma vez que procurou-se aprofundar-se sobre a autonomia e flexibilidade do currículo nas escolas do ensino primário em estudo a partir dos depoimentos professores das Escolas. A escolha, em particular, de coordenadores e gestores foi feita de maneira intencional por serem

elementos que coordenam todo processo de gestão do currículo do ensino primário e considerados como profissionais experientes, participando nas reuniões técnicas, na elaboração do relatório trimestral e anual sobre o grau do cumprimento do currículo, bem como acabam por serem os escolhidos para superar eventuais debilidades de professores, que podem ocorrer ao longo do ano lectivo.

Nesta perspectiva, participaram da entrevista 18 elementos das três escolas em estudo. As entrevistas aos professores iniciaram-se com a recolha de algumas informações que permitissem caracterizá-los, nomeadamente, idade, formação académica, habilitações académicas e experiência profissional.

Foram entrevistados 18 (dezoito) professores que leccionam da 1.^a a 6.^a classe. A idade dos professores está compreendida entre os 30 e os 56 anos. De dizer que não houve qualquer preocupação de restringir género ou idade nos sujeitos que participaram nas entrevistas.

Relativamente à formação académica 18 (dezoito) são formados nas áreas de Ciências de Educação, nomeadamente, nas Escolas de Formação de Professores, Escolas Superiores Pedagógicas e Institutos de Ciências de Educação; No que se refere aos graus das habilitações literárias 4 (quatro) são técnicos médios, 12 (doze) são licenciados e 2 (dois) são mestres. Finalmente, as experiências profissionais variam dos 5 aos 28 anos como profissionais de educação no ensino primário.

5.5 Análise do Conteúdo

Nesta tese, para organizar e analisar as informações recolhidas por meio de entrevistas, adoptou-se procedimentos da técnica de análise de conteúdo. Esta abordagem foi orientada pelas etapas propostas por Bardin (2004): análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

A análise de conteúdo, conforme descrita por Vala (2001), é amplamente utilizada na pesquisa empírica para lidar com material não estruturado, como entrevistas abertas, onde o investigador não pode antecipar todas as categorias ou formas de expressão que os sujeitos podem apresentar. Quivy e Campenhoudt (2008) destacam que esta técnica permite um tratamento metódico de informações e testemunhos complexos, possibilitando inferências, descrições e interpretações que atribuem sentido e significado aos elementos recolhidos e organizados.

As informações foram recolhidas através de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com base em oito perguntas que guiaram o estudo. Respeitou-se a espontaneidade e

livre expressão dos entrevistados, sem imposição de condições pré-estabelecidas pelos pesquisadores. Posteriormente, os dados das entrevistas com coordenadores de classe e gestores das três escolas foram reproduzidos e categorizados, considerando elementos essenciais para promover a organização dos dados. Isso possibilitou uma compreensão mais clara e transparente dos discursos dos participantes.

O processo de categorização, seguindo a perspectiva de Bardin (2004), envolveu a classificação dos elementos constitutivos em categorias e subcategorias de análise do estudo, utilizando critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade. Essas categorias foram organizadas de forma a convergir para a questão central da pesquisa, promovendo a análise e interpretação dos discursos dos participantes (Quadro 01).

Para promover a análise dos dados recolhidos, nomeadamente das entrevistas realizadas, neste estudo, foram estabelecidas categorias que visam atender aos objectivos da investigação. As categorias seleccionadas são fundamentadas nos princípios de autonomia e flexibilidade curricular, buscando adequar a prática docente e potencializar as aprendizagens dos alunos.

A partir do trabalho inicial de identificação e organização das categorias e subcategorias do estudo, que estão na base de uma estruturação aberta e flexível dos instrumentos de dados, foi possível, com uma prévia apreciação e tratamento dos dados chegar a um conjunto pressupostos para o alinhamento e a análise dos dados colectados, de acordo com os seguintes tópicos: flexibilização do processo curricular, autonomia pedagógica dos professores, desafios didácticos relacionados com a autonomia curricular, instrumentos de avaliação e flexibilidade das aprendizagens, além do papel da planificação como ferramenta de autonomia e flexibilidade. São estes elementos, assim pensados, que nos vão permitir proceder à apresentação e análise dos resultados deste estudo, sendo que numa primeira fase fazemos a apresentação e discussão dos resultados do questionário. Esses indicadores foram escolhidos para possibilitar uma análise crítica sobre a autonomia e flexibilidade curricular no ensino primário das escolas estudadas, com o objectivo de promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. É importante destacar que, neste estudo, os instrumentos de recolha de dados não foram apenas vistos como um fim em si mesmos, mas como ferramentas interactivas que promoveram a relação e a comunicação entre o investigador e os participantes do estudo. Por isso é que o Quadro 01, já referenciado, foi um procedimento inicial de alinhamento e de organização do processo investigativo, que foi tendo os seus ajustes ao longo da interacção com os sujeitos e os dados recolhidos.

Quadro 1 – Definição de categorias e subcategorias para a análise dos dados recolhidos.

Categorias	Subcategorias
Ensino	• Estratégias de ensino
Autonomia curricular	• Autonomia curricular do professor • Desafios do professor
Flexibilidade curricular	• Flexibilidade curricular do professor • Possibilidades dos desafios do professor • Planificação como meio de flexibilidade curricular
Desenvolvimento Curricular	• Planificação das aprendizagens
Avaliação das aprendizagens	• Instrumentos de avaliação das aprendizagens

CAPÍTULO VI:

Apresentação e análise dos resultados

APRESENTAÇÃO

Este capítulo debruça sobre a apresentação, análise e interpretação dos resultados oriundos dos inquiridos por questionários e por entrevistas. Num primeiro momento, foram analisados os dados do questionário e, posteriormente, os dados das entrevistas. Como sabemos, o nosso estudo é de natureza exploratória e descritiva e foi realizado em três escolas do Ensino Primário de Luanda. Os dados dos questionários foram, inicialmente, submetidos ao processo de tabulação e posteriormente foram analisados em tabelas de acordo com cada indicador de pesquisa, por meio de frequências e percentagens, tal como estabelecido na metodologia. As entrevistas foram, inicialmente, categorizadas e analisadas por escolas.

Lembrar que integram neste assunto três escolas codificadas por Alfa, Beta e Delta. A análise dos dados oriundos dos questionários, começa pelas características sociodemográficas dos inquiridos e a seguir faz-se uma análise sobre as questões aplicadas e respondidas pelos inquiridos. O tratamento e apresentação de dados, assim como a análise dos resultados tem como génese os elementos do Quadro 01, indicador de categorias e subcategorias formuladas no início do trabalho, apresentado no capítulo da metodologia, aquando da referência ao processo de análise de conteúdo, e que orientam agora, de forma aberta e flexível, o trabalho de apresentação e análise de resultados.

6.1 Apresentação e análise do questionário

Os dados da Tabela 01 levam-nos à compreensão de que foram inquiridos um total de 118 professores que ministram aulas no Ensino Primário. Vale dizer que o número de professores aqui projectados foi extraído do total de professores de cada escola. O género mais representado é o feminino com uma percentagem de 69% (81) dos sujeitos participantes no preenchimento do questionário.

Tabela 1 – Género dos inquiridos por escola/total.

Género	Escola Alfa		Escola Beta		Escola Delta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	9	23	12	29	16	42	37	31
Feminino	30	77	29	71	22	58	81	69
Total	39	100	41	100	38	100	118	100

Em relação à idade dos inquiridos, denota-se que dos 118 professores, 38% (45) deles estão no intervalo dos 31 a 36 anos de idade, o que significa que boa parte dos docentes das instituições são jovens (Tabela 02). Esta ideia é reforçada quando o intervalo de idade entre 25-30 anos representa 36% (42). Isto quer dizer que, dos 118 respondentes 87 (74%) estão entre os 25 e os 36 anos, o que torna os quadros profissionais destas escolas, podemos dizer, bastante jovens. Tal situação parece ser um indicador favorável do ponto de vista da capacidade de aceitar ou estar predispostos a processos de inovação curricular e mudanças educativas.

Tabela 2 – Idades dos inquiridos por escola/total.

Idades	Escola Alfa		Escola Beta		Escola Delta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
25-30	13	33	13	31	16	42	42	36
31-36	18	47	14	34	13	34	45	38
37-42	6	15	8	20	6	16	20	17
+42	2	5	6	15	3	8	11	9
TOTAL	39	100	41	100	38	100	118	100

Os dados da Tabela 03 referem-se às classes leccionadas pelos docentes. Da análise feita, percebe-se que há maior representatividade dos professores da classe de iniciação, ou seja 22% (26 professores). Todavia, se excluirmos a classe de Iniciação, tal como acautelamos na selecção dos sujeitos alvo das entrevistas, onde se procurou um equilíbrio de sujeitos por classes, também aqui ao proceder à realização dos inquéritos a todos os professores de cada escola, isso possibilitou uma distribuição relativamente equilibrada em todas as classes, com uma amplitude entre 13 e 17 professores por escola.

Tabela 3 – Número de professores por classes.

Classe	Escola Alfa		Escola Beta		Escola Delta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Iniciação	6	6	12	11	8	7	26	22,03
1.ª Classe		7	4	3	5			
2.ª Classe	5	4	8	7	4	3	17	14,40
3.ª Classe	5	4	10	8	2	2	17	14,40
4.ª Classe	4	3	5	4	4	3	13	11,01
5.ª Classe	5	4	0	0	8	7	13	11,01
6.ª Classe	6	5	2	2	7	6	15	12,71
Total	39	33,05	41	34,74	38	32,20	118	100%

Quanto ao nível académico (Tabela 04) constata-se que grande parte dos inquiridos são formados com o grau de Licenciatura, representando 67% (79) dos inquiridos. De notar que os professores com o Ensino Médio estão representados com 31% (37) e os Mestres com 2%, o que corresponde a apenas 2 professores. Pode-se concluir que há uma percentagem bastante significativa (31%), que corresponde a cerca de um terço dos professores a trabalhar no Ensino Primário desta população seleccionada que tem uma formação de Ensino Médio.

Tabela 4 – Nível académico.

Nível Académico	Escola Alfa		Escola Beta		Escola Delta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Doutoramento	0	0	0	0	0	0	0	00
Mestrado	0	0	1	1	1	1	2	02
Licenciatura	27	23	27	23	25	21	79	67
Ensino Médio	12	10	13	11	12	10	37	31
Total	39	33	41	35	38	32	118	100

Em relação à formação académica (Tabela 05), nota-se que 51,7% dos inquiridos são formados em Ciências da Educação e 48,3% são formados em outras áreas científicas. Daqui podemos aferir que quase metade dos professores inquiridos não têm formação na área das Ciências da Educação, o que pode relevar quanto à situação de devida preparação dos professores para as questões curriculares, pedagógicas e didáticas da actividade docente. Conforme os dados projectados, notamos que maior parte dos inquiridos são professores de profissão o que, em certa medida, influencia positivamente na aprendizagem dos alunos. Possuir formação académica na área da educação é fundamental, porque quem ensina deve dominar as estratégias de ensino, os métodos de ensino e os princípios de ensino. Paralelamente aos professores formados em educação estão em número menor os formados em outras áreas. Vale dizer que muitos destes professores exercem a docência durante algum tempo e já têm uma experiência considerável no ensino.

Tabela 5 – Formação académica.

Formação académica	Escola Alfa		Escola Beta		Escola Delta		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Formação em Ciências da Educação	17	14	24	20	20	19	61	51,7
Formação em outras áreas	22	19	17	14	18	15	57	48,3
Total	39	33	41	34	38	34	118	100

Questionou-se os inquiridos sobre as competências que têm no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular (Tabela 06) e obtivemos as seguintes respostas: 86% dos professores concordam que o professor é quem define as estratégias de ensino; 89% concordam com a definição dos objectivos da aula e 3% discordam; 85% concordam com a selecção de conteúdos de ensino e 8% discordam; 72% concordam na exploração de conhecimentos aos alunos e 15% discordam; 84% concordam na aferição das aprendizagens alcançadas; 96% concordam na inovação didáctica. Do ponto de vista comparativo, os inquiridos consideram que o professor dispõe-se de inúmeras competências e neste contexto valorizam todos os indicadores seleccionados na tabela.

Tabela 6 – Competências do professor no processo de ensino.

	DT		D		NTD		C		CT		D/DT		C/CT	
Indicadores da pesquisa	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Definir as estratégias de ensino	0	0	0	0	16	13	69	58	33	28	0	0	102	86
Definir os objectivos da aula	2	2	1	1	10	8	56	47	49	42	3	3	105	89
Seleccionar os conteúdos de ensino	2	1	6	5	10	8	52	44	49	42	8	7	100	85
Explorar os conhecimentos aos alunos	6	5	12	10	15	13	49	42	36	30	18	15	85	72
Aferir as aprendizagens alcançadas	5	4	0	0	14	12	52	44	47	40	5	4	99	84
Inovar didacticamente	0	0	0	0	5	4	37	31	76	64	0	0	113	96

Todas as possibilidades de resposta mereceram especial atenção dos inquiridos e enquadram-se no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular. Como é do nosso conhecimento, o professor tem responsabilidade de ensinar e avaliar as aprendizagens partilhadas ao longo de várias unidades temáticas. Quanto a avaliação, Pacheco (1994, p. 65) afirma que avaliar “é um processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e a consequente tomada de decisão”. Por sua vez, Gomez (2006) sustenta que avaliar é uma actividade contínua que os professores realizam diariamente na sala de aula a fim de obterem informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, como também permite ao professor fazer uma auto-avaliação do seu próprio trabalho e reflectir sobre ele para o redireccionar e reformular as suas práticas de forma a contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Fernandes (2008, p. 16) realça que a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Sant’Anna (1999, p. 24) define a avaliação educativa como “um processo complexo, que começa com a formulação de objectivos e

requer a elaboração de meios para obter evidência e interpretação dos resultados”. Em relação à definição das estratégias de ensino por parte do professor, Roldão (2013) defende que ensinar é uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.

Quanto à exploração de conhecimentos pelos alunos, não se trata de um desafio da autonomia e flexibilidade curricular pelo facto de traduzir a ideia do paradigma tradicional que para Teodoro e Vasconcelos (2005) enfatizam que o professor ocupa o centro das actividades e das diferentes acções porque é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem medeia, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá nota. Libâneo (1994) salienta que o elemento activo neste modelo tradicional é o professor, na medida em que é ele quem fala e interpreta o conteúdo. Cabe ao aluno apenas a reprodução mecânica do que foi ensinado. O ensino passa a ser um desafio caso haja uma acção dialéctica entre os actores didácticos. Nesta ordem de ideia, Libâneo (1994, p. 78), assevera que:

O ensino compreende acções conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e activamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

Freire (1996, p. 22) sustenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Um dos aspectos que se deve ter em linha de conta no processo de ensino tem que ver com a antecipação dos conteúdos a serem ministrados aos alunos. Zabalza (1992, citado por Canavarro et al., 2001, p. 28), defende que os conteúdos disciplinares são seleccionados tendo em conta os critérios de representatividade, exemplaridade, epistemologia, transferibilidade, durabilidade, convencionalidade, consenso e especificidade. Em relação à definição dos objectivos do ensino como desafios da docência no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, Canavarro et al. (2001, p. 27) defendem que os objectivos devem ser definidos com base na relevância social, psicopedagógica e epistemológica, congruência, compatibilidade, equilíbrio, viabilidade de realização.

A visão dos autores supra referenciados é fundamental para compreendermos o âmbito da autonomia e flexibilidade curricular por parte dos professores porque entendemos que é sobre eles que recai a responsabilidade de ensinar. Ora bem, do ponto de vista curricular quem ensina não deve limitar-se apenas a transferir conhecimento, porque trata-se de uma acção imediata que em certa

medida não desenvolve as competências essenciais dos alunos. Outro elemento que nos chama atenção prende-se com os critérios que se deve levar em consideração no momento da definição dos objectivos da aula. Os critérios em causa enquadram-se no nosso objecto de estudo e são desafios do professor no âmbito de ensino.

Questionamos, de seguida, os professores sobre as possibilidades dos desafios que têm em relação à autonomia curricular e foi possível obter as seguintes respostas (Tabela 07): 78% concordam que os desafios consistem na tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem e 6% discordam; 77% concordam que um dos desafios enfrentados pelos professores baseiam-se na produção de conteúdos didácticos e 10% discordam; 82% concordam com a organização do percurso do ensino e aprendizagem e 11% discordam; 98% concordam que consistem no desenvolvimento das competências dos alunos e 2% discordam; 92% concordam que consistem em definir as modalidades de avaliação e 2% discordam; 90% concordam que consistem em definir os instrumentos de avaliação e 2% discordam. Os dados apresentados apontam que o professor enquanto organizador e facilitador do currículo real tem muitas possibilidades que caracterizam a sua autonomia curricular. Nesta ordem de ideias, podemos afirmar que as suas possibilidades situam-se entre os 82% a 92%.

Tabela 7 – Possibilidades dos desafios do professor em relação à autonomia curricular.

Indicadores da pesquisa	DT		D		NTO		C		CT		D/DT		C/CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tomar decisão no processo de ensino e aprendizagem	3	3	4	3	19	16	63	53	29	25	7	6	92	78
Produzir conteúdos didácticos	2	1	10	8	15	13	60	51	31	26	12	10	91	77
Organizar o percurso do ensino-aprendizagem	3	3	10	8	8	7	63	53	34	29	13	11	97	82
Permitir que o aluno desenvolva as suas competências	0	0	2	1	0	0	43	36	73	62	2	2	116	98
Definir as modalidades de avaliação	0	0	2	1	7	6	59	50	50	42	2	2	109	92
Definir os instrumentos de avaliação	0	0	2	1	10	8	67	57	43	36	2	2	106	90

As variáveis analisadas encontram sustentabilidade em Morgado (2000, p. 13) na medida em que define autonomia curricular como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular. Paralelamente à visão de Morgado, Freire (2021) afiança que autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didáctico geral, orientador das práticas pedagógicas.

No âmbito dos questionamentos, procuramos saber dos inquiridos em que se baseia a sua

autonomia curricular e ao longo das respostas percebemos que os professores são autónomos em relação ao uso das suas competências que lhes dá o direito de definirem as estratégias e objectivos de ensino, a selecção de conteúdos e pelo direito que têm de inovação pedagógica e avaliação dos alunos.

De acordo com a análise que estamos a fazer percebemos que a autonomia curricular dos professores fundamentam-se na tomada de decisão sobre a condução do processo curricular, na produção de conteúdos didácticos, organização do percurso do ensino-aprendizagem, no desenvolvimento das competências dos alunos, na definição clara das modalidades de avaliação e na definição dos instrumentos de avaliação.

Questionamos as possibilidades dos desafios do professor em relação à flexibilidade curricular e foram recolhidos os seguintes dados (Tabela 08): 95% concordam em ajustar continuamente os conteúdos até gerar aprendizagens, sendo que 3% discordam; 94% concordam em adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e 3% discordam; 74% concordam em ajustar os objectivos da aula e 5% discordam; 80% concordam em ajustar os métodos de ensino e 3% discordam; 91% concordam em definir correctamente o processo avaliativo e 2% discordam. As possibilidades do professor com a flexibilidade curricular encontram-se demonstradas nas variáveis mais valorizadas percentualmente. As mesmas estão no intervalo de 90% a 95%.

Tabela 8 – Possibilidades dos desafios do professor em relação a flexibilidade curricular.

Indicadores da pesquisa	DT		D		NTD		C		CT		D/DT		C/CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ajustar continuamente os conteúdos até gerar aprendizagens	2	1	2	2	2	2	61	52	51	43	4	3	112	95
Adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos	2	1	2	2	3	3	57	48	54	46	4	3	111	94
Ajustar os objectivos da aula	0	0	6	5	25	21	54	46	33	33	6	5	87	74
Ajustar os métodos de ensino	2	1	2	2	8	7	63	53	43	36	4	3	106	90
Definir correctamente o processo avaliativo	0	0	0	2	10	8	59	50	48	41	2	2	107	91

Neste tópico, procuramos compreender o âmbito da flexibilidade curricular e constatamos que os professores flexíveis são aqueles que ajustam continuamente os conteúdos até gerar aprendizagens, adequam as estratégias de ensino às necessidades dos alunos, ajustam os objectivos da aula, os métodos de ensino e que definem correctamente o processo avaliativo. Finalmente, procuramos saber de que maneira é que a avaliação das aprendizagens é uma expressão de autonomia curricular e aferimos que, tem que ver com a tipologia das provas, as questões levantadas na prova e os conteúdos

seleccionados para a prova.

Questionamos os professores sobre a avaliação das aprendizagens como expressão da autonomia do professor e eis as respostas de acordo com as percentagens (Tabela 09): 85% concordam que reside na tipologia da prova e 3% discordam; 90% concordam com as questões que são colocadas na prova e 3% discordam; 90% concordam com os conteúdos da prova e 1% discordam; 82% concordam com o percurso de ensino e 3% discordam. Em relação a avaliação das aprendizagens, os dados indicam que a autonomia do professor é mais acentuada nas questões da prova e nos conteúdos, na tipologia da prova e no percurso de ensino.

Tabela 9 – Avaliação das aprendizagens como expressão da autonomia do professor.

Indicadores da pesquisa	DT		D		NTO		C		CT		D/DT		C/CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A tipologia da prova	0	0	0	0	14	12	59	50	41	35	4	3	100	85
As questões da prova	1	1	2	2	8	7	64	54	42	36	4	3	106	90
Os conteúdos da prova	1	1	0	0	11	9	65	55	41	35	1	1	106	90
O percurso de ensino	0	0	3	3	18	15	67	57	30	25	3	3	97	82

A avaliação das aprendizagens é um dos meios para se concretizar a autonomia e flexibilidade curricular no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o professor tem a responsabilidade de definir e aplicar as provas com clareza. Em relação as provas, importa referir que as mesmas podem ser feitas de forma oral e escrita. Os dados analisados apontam também a dimensão da estrutura das perguntas que o professor levanta na prova. Como sabemos, uma prova deve atender ao princípio da diversificação das perguntas para permitir aferir a aprendizagem do aluno na dimensão cognitiva e procedimental. Outro aspecto valorizado pelos inquiridos tem que ver com os conteúdos da prova que, em nossa análise entendemos que deve ser criteriosamente seleccionado de modo a permitir que os alunos respondam as questões de acordo com as aprendizagens adquiridas. Neste particular, vale dizer que o professor deve seleccionar os conteúdos devidamente assimilados para que a prova esteja ao alcance dos alunos.

Neste ponto, procedemos a análise dos dados das entrevistas. Começamos por compreender como é que os professores do ensino primário flexibilizam o currículo e que conhecimentos têm sobre a autonomia curricular, ou seja, o que se entende por um professor autónomo. Dando sequência, procuramos também saber os desafios dos professores em relação a autonomia e flexibilidade

curricular, o papel da autonomia e flexibilidade no contexto da avaliação das aprendizagens escolares e os instrumentos da avaliação das aprendizagens no contexto curricular.

6.2 Flexibilidade curricular dos professores

A flexibilidade curricular é uma das actividades inerentes à prática docente. O processo curricular é regido com base nos pressupostos da autonomia e flexibilidade curricular de modo a alcançar o objectivo principal da aula, da acção do professor, que é a aprendizagem. É um dos aspectos utilizados ao nível da gestão curricular com o objectivo de alavancar o processo de ensino e aprendizagem nos contextos escolares diferenciados. Nesta ordem de ideias, questionamos os entrevistados para sabermos de que forma têm trabalhado o princípio da flexibilidade curricular e obtivemos as seguintes respostas expressas no Quadro 02, abaixo apresentadas.

Quadro 2 – Flexibilidade curricular dos professores.

Unidade de registo exemplificada	Codificação
Dizer que é pertinente o tema e em primeiro lugar nós os professores temos achados vários métodos para que se possa flexibilizar a qualidade de ensino. Dizer que adoptamos várias estratégias, concernente aos meios de ensino. Notamos que hoje a nossa sociedade é maior parte carente e nós procuramos sempre flexibilizar no lado principalmente dos meios didácticos.	P1C-Alfa (p.179)
Falando sobre a 2.ª Classe, principalmente na aula de Língua Portuguesa, o professor tem que trabalhar com a base, a base é o seguinte: primeiro trabalhar o alfabeto e basta que o aluno já conheça as letras, então aí vai juntando os sons vai criando a letra “b” com a letra “a” vai formar as sílabas, então a partir das sílabas o aluno estará preparado para formar frases, também.	P2C-Alfa (p.179)
Em relação a flexibilidade curricular, [...] em primeiro lugar está a motivação. A motivação é essencial na sala de aula, sobretudo na primeira classe [...]. Outro elemento fundamental, são os meios de ensino. Então, a motivação e os meios de ensino são essenciais.	P1C-Beta (p.193)
Para além da motivação, também, muitas vezes, usamos a realidade do aluno e nem sempre o meio onde eles estão... Por exemplo, temos alunos mais avançados e menos avançados, e muitas vezes não é só seguir aquilo que está na dosificação, também trabalhamos consoante a realidade dos alunos.	P3C-Beta (p.193)
As estratégias que nós temos utilizado, quanto à flexibilidade das aulas, primeiro é que, para o ensino tem que levar à realidade, levar, sempre que temos que dar uma aula temos que contextualizar o ensino. Para além das imagens, se for possível, levar mesmo o objecto, também nós fizemos isso e nos ajuda muito e também levamos alunos a descobrir eles próprios. A partir de uma imagem o aluno pode saber que aula se trata hoje.	P1C-Delta (p.199)
Para a flexibilidade do ensino, nós, antes de começarmos uma aula, [...] temos que fazer um cartaz. Por exemplo, o sistema digestivo. Então, a partir daí, torna o ensino mais flexível e a aprendizagem do aluno, porque o aluno no cartaz ele já vai ver como é que o sistema digestivo, ou circulatório, urinário [...].	P5C-Delta (p.200)

Olhando para as diversas unidades de registo percebemos que a flexibilidade curricular consiste na definição dos métodos e estratégias de ensino. É importante salientar que as estratégias de ensino são aplicáveis de acordo com os contextos de aprendizagem dos alunos e devem ser articulados com o assunto a ser tratado durante a aula.

Sequenciando, o professor (P2C-Alfa) entende que a flexibilidade curricular passa principalmente na compreensão dos alunos na aula de Língua Portuguesa, por meio da criação dos sons e posterior formação das sílabas. A formação dos sons é um dos meios para levar os alunos à vivenciarem as experiências curriculares. É importante que o professor integre na aula meios de ensino que se adequam com as aprendizagens necessárias. O professor (P1C Beta) destaca dois elementos fundamentais que se deve ter em conta no processo da flexibilidade curricular, respectivamente: a motivação e os meios de ensino. o professor (P1C Alfa) destaca também, no âmbito da questão levantada, os meios de ensino. Nesta ordem de ideia, podemos considerar os meios de ensino como elementos fundamentais para concretização da flexibilidade curricular. Um outro professor (P3C-Beta) percebe que o ensino flexível não deve ser linear, ou seja, deve ser ajustado em função do contexto em que a escola esteja inserida.

A partir de uma reflexão feita por outro professor (P5C-Delta) percebemos que a flexibilidade curricular acontece quando o professor define as estratégias e os meios de ensino no contexto das aprendizagens. Depreendemos esta ideia quando o professor refere que “antes de começarmos uma aula, [...] temos que fazer um cartaz. Por exemplo, o sistema digestivo. Então, a partir daí, torna o ensino mais flexível e a aprendizagem do aluno” concretiza-se a partir de algo definido e concreto, surgindo a definição de estratégias adequadas ao contexto, como algo que ajuda na flexibilidade curricular.

Percebemos que as estratégias alavancam o processo curricular e asseguram as aprendizagens dos alunos. O professor (P1C-Delta) refere que a flexibilidade curricular tem que ver com a contextualização do ensino e com as acções que levam os alunos a realizarem as suas aprendizagens. Diz o seguinte esse professor:

As estratégias que que nós temos utilizado, quanto à flexibilidade das aulas, primeiro é que, para o ensino tem que levar à realidade, levar, sempre que temos que dar uma aula temos que contextualizar o ensino.

Finalmente, vale dizer que, pelas percepções emanadas dos professores, assim como pela observação que tenho tido a possibilidade de realizar, a flexibilidade curricular tem sido materializada

pelos professores que leccionam as classes do Ensino Primário das Escolas Primárias. Importa também referir que não há uma forma linear de flexibilizar o currículo e levar à concretização efectiva das aprendizagens nos alunos porque, como sabemos, as aulas do Ensino Primário carecem de particularidades específicas em função das idades e da maturidade intelectual que os alunos apresentam. Assim sendo, a flexibilidade curricular passa pela definição e implementação dos meios de ensino. Os meios de ensino visam promover a compreensão das aulas pelos alunos. Percebe-se que as aulas devem ser ministradas como meios curriculares específicos que possam servir de ilustrações.

As perspectivas apresentadas pelos entrevistados circunscrevem-se no âmbito da gestão flexível do currículo e das competências que podem advir deste processo. As intervenções dos entrevistados encontram sustentabilidade em Diogo e Vilar (2000) porque entendem que a flexibilização curricular acontece quando o professor define as estratégias, as actividades curriculares, as metodologias de ensino, o tempo destinado à aquisição de conhecimentos, os espaços educativos e o agrupamento de alunos. Os meios de ensino destacados pelos intervenientes constituem o ponto de convergência entre os entrevistados. Os meios de ensino definidos pelos professores fazem parte do processo de organização curricular. Nesta ordem de ideias, Roldão (2011) assevera que o processo de flexibilização pressupõe que se organizem as aprendizagens de forma aberta, adequando a estrutura, a sequência e os processos de ensino a um dado contexto (de região, de escola, de turma) tendo como base o referencial comum das aprendizagens socialmente necessárias.

A flexibilização curricular parte da gestão dos conteúdos programáticos. É a partir destes conteúdos que o professor define os diferentes componentes do plano de aulas constantes nas diferentes fases didácticas. Ademais, o currículo flexível pressupõe uma organização sistemática de conteúdos e estratégias curriculares adequadas aos contextos das aprendizagens.

6.3 Autonomia curricular dos professores

A autonomia curricular caracteriza-se como o direito consagrado ao professor para tomar decisão em relação aos conteúdos prioritários, métodos, estratégias didácticas adequadas para a aprendizagem. Importa referir que a autonomia curricular pressupõe o cumprimento de normas pré-estabelecidas para orientação do processo curricular. O aspecto normativo serve para controlar o princípio do caos, ou seja, funciona como mecanismo de controlo das acções do professor. É o meio pelo qual o professor toma decisões sobre a direcção do processo de ensino e aprendizagem. Este princípio de gestão das aprendizagens levou-nos a questionar aos professores se são ou não autónomos pedagogicamente e obtivemos as seguintes unidades de registo, seleccionados e apresentados no

Quadro 03.

Quadro 3 – Autonomia curricular dos professores.

Unidade de registo exemplificada	Codificação
Temos sim autonomia de criar métodos didácticos, tanto é que a direcção permite que o próprio professor elabora o seu plano anual e dê a conhecer a direcção e durante o ano o professor só vai cumprindo [...]	P1C-Alfa (p.182)
Um professor autónomo é aquele professor que procura concretizar, procura métodos para concretizar a sua aula. Ela não deve ser só a concretização dentro da sala de aula. Utilizar os espaços que nos rodeiam para poder concretizar aquilo que é dado. Nós sabemos que é brincando que se aprende.	P3C-Alfa (p. 182)
A autonomia [...] no plano de aula, na segunda classe, tem como objectivo que o aluno saiba ler, escrever e aprender as operações na disciplina de matemática.	P2C-Beta (p. 195)
Eu também sou autónoma e tenho esta liberdade quanto aos conteúdos que temos elaborado para os alunos. Quando temos dificuldade, para além de pesquisamos no Google, ou procurar outro livro da editora Plural, entre nós mesmos, se tivermos uma dificuldade no conteúdo, vamos ter com o outro. Trocamos experiências.	P3C-Beta (p.195)
O professor é o dono da turma, o professor é independente. O professor sempre que notar alguma coisa que não vai de acordo com o meio social que a criança se encontra, ele pode imediatamente trocar ou fazer reparação daquele erro. Isso é autonomia, porque o professor não vai compactuar, não vai deixar o menino, os alunos se deixem levar por aquele erro, porque não, porque estou a seguir aquele programa curricular, porque estou a fugir. O professor pode adoptar qualquer método, desde que os meninos fiquem dentro, fiquem dentro daquilo que é, na verdade, o ensino e aprendizagem.	P1C-Delta (p.201)
Como professora eu tenho autonomia. Posso dizer que tenho uma certa autonomia em sala de aula ..., Porque, se por acaso encontrar um erro no livro, eu não vou transmitir, quer dizer, a aula de acordo com o tema do livro e tiver um erro tenho que transmitir porque está no livro, como professora, tenho direito de dar aquilo que é certo, aos meus alunos [...]	P4C-Delta (p. 201)

O professor (P1C-Alfa) considera-se autónoma, por um lado, pela possibilidade que tem de tomar alguma decisão em relação à definição do melhor método para gerar aprendizagem e, por outro, pelo espaço de intervenção cedido pela Direcção da Escola.

O professor (P3C-Alfa) afirma que a autonomia curricular consiste na definição dos métodos que lhe permitem concretizar as aprendizagens. No âmbito da autonomia curricular é necessário percebermos que o professor é chamado a criar cenários de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Aprender fora da sala de aula pressupõe consolidar as aprendizagens e alternar o espaço curricular.

Um outro professor (P3C-Beta) assume a dimensão da autonomia no processo curricular pelo facto desenvolver aos alunos os conteúdos elaborados. Outrossim, em caso de dificuldades utiliza as ferramentas de pesquisa de pesquisa como o *Google* e os livros. Neste caso, fica subjacente a ideia de

criatividade curricular. Esta atitude proactiva do professor remete-nos para a inovação pedagógica que, por sinal, é uma das características de um professor autónomo. Neste sentido, Freire (2021) corrobora afirmando que ensinar exige autonomia. Já o professor (P2C-Beta) defende a sua autonomia curricular fundamentada na concepção do plano de aula tendo em vista as aprendizagens essenciais dos alunos.

O professor (P1C-Delta) defende que a autonomia curricular decorre da titularidade que tem sobre a turma, da responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem e da liberdade que tem para seleccionar os métodos de ensino.

Por fim, professor (P4C-Delta) entende que a autonomia curricular leva o professor a tomar as decisões mais assertivas nos momentos cruciais. O professor tem a função de ensinar com clareza e rigor científico e deve agir como decisor curricular nos contextos específicos.

Assim, os entrevistados convergem que têm autonomia porque têm o poder de tomar decisões. Na mesma linha de pensamento, Morgado (2000, p. 13) defende que a autonomia curricular é a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular. Os professores no âmbito da autonomia curricular devem ser vistos como os elementos que levam os alunos a vivenciarem as aprendizagens almejadas por eles e pela sociedade. Neste contexto, os professores devem fazer valer a dimensão autónoma em todas as etapas da sua actividade curricular, ou seja, desde a planificação, ensino e avaliação das aprendizagens. A autonomia do professor leva-lhe a demarcar-se do princípio da linearidade do ensino, ou seja, do acto de ensinar os conteúdos de forma reprodutiva.

6.4 Desafios do professor no âmbito da autonomia curricular

No âmbito curricular o professor assume desafios de gestão das aprendizagens. Nesta conformidade, os desafios da autonomia curricular decorrem da sua actividade didáctica e circunscrevem-se na criação de cenários da aprendizagem. Estes desafios levam o professor ao princípio de ajustamento das práticas lectivas. O Quadro 04 espelha por meio das narrativas dos professores, os desafios que estes enfrentam no âmbito da autonomia curricular. Assim, questionamos aos inquiridos e colhemos as respostas transcritas.

Quadro 4 – Desafios do professor no âmbito da autonomia curricular.

Unidade de registo exemplificada	Codificação
Um desafio muito grande, visto que recebemos esses alunos com essas debilidades no princípio do ano e até ao meio final do ano nós temos esses alunos muito bem lapidados. Tem sido um desafio grande porque temos também alguns factores no que refere, por exemplo, ao número elevado de alunos, alunos com necessidades especiais. Falando dos desafios, o grande problema que nós encontramos na sala de aula é mesmo os meios de ensino, visto que temos alunos que não têm caderno, vêm na escola só com um caderno.	P1C-Alfa (p.185) P2C-Alfa (p.185)
Só este ano, as outras colegas tiveram dificuldade no material. Não tínhamos os livros das primeira e segunda classes. As colegas usam o método de tirar cópia, porque os alunos não têm condições para adquirir.	P3C-Beta (p. 194)
Temos encontrado várias dificuldades, visto que nós, devido à inclusão, temos que traçar dois tipos de planos para os alunos normais e os alunos especiais. Mas, quanto ao material didáctico, não tem para eles. Eles não conseguem fazer a leitura no livro de língua portuguesa. Inclusive, vimos nas provas que foram elaboradas para os alunos especiais, não vai ao alcance deles.	P1C-Beta (p.194)
Enquanto professora, acho que, o desafio de todo o professor é ver melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Eu acho que, para isso, os programas que utilizamos não deviam partir só de lá, da base [...].	P1C-Delta (p.203)
Bem, os desafios são inúmeros [...] o nosso ensino é muito teórico, há pouco contacto com a realidade. Por exemplo, vamos falar de animais, mas o aluno não consegue ir a uma fazenda próxima para ir ver o tal animal; precisa-se aliar aquilo que ele aprende com a realidade.	P3C-Delta (p. 203)

O professor (P1C-Alfa) refere que os desafios didácticos da autonomia curricular devem levar os professores ao contexto real das aprendizagens. Tal deve pressupor um conhecimento, tanto dos contextos de inserção da escola, como das próprias realidades das crianças, para além de ancorar as suas propostas de actividades nos conhecimentos prévios e que, por vezes, se relacionam com um conhecimento de senso-comum. A escola existe para organizar e tornar esses conhecimentos detalhados e estruturados, capazes de levar os alunos a melhor compreenderem-se e relacionarem com o mundo. Há também toda uma necessidade de trabalhar com alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Já o professor (P2C-Alfa) afirma que o desafio curricular tem que ver com a falta de meios didácticos da escola. Provavelmente, o entrevistado refere-se aos meios de ensino convencional. Aqui podemos extrapolar e considerar a necessidade de as escolas estarem munidas e recursos didácticos em todas as áreas que permitem aos professores diversificar e tornar pertinentes as suas actividades.

O professor (P3C-Beta) identificou como desafios curriculares a dificuldade do material didáctico por parte dos alunos. Para minimizar a situação da escassez do material didáctico, as

professoras recorrem à reprodução dos livros para que os alunos realizem as tarefas. Em relação aos desafios surgidos no âmbito da autonomia curricular, a P1C-Beta destacou a falta de meios de ensino para os alunos com necessidades educativas especiais e a realização da actividade curricular com dois planos de aulas simultaneamente.

Entretanto, o professor (P1C-Delta) aponta como desafios da autonomia a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Melhorar o processo de ensino e aprendizagem pressupõe considerar o currículo como um projecto de todos, ou seja, como elemento que envolve a participação dos actores educacionais para materialização dos objectivos que contribuem para o alcance das aprendizagens essenciais. O professor (P3C-Delta) destaca o carácter fortemente teórico do ensino como um dos desafios da actividade docente. Para ele, o ensino tem de reger-se na componente prática e na flexibilização dos espaços educativos. Outrossim, o ensino tem de ter em consideração a realidade social dos alunos.

Em síntese, ensinar é uma questão que implica desafios por parte do professor. Com base neste pressuposto, entendemos que o professor tem a missão de definir claramente os recursos didácticos compatíveis com cada aula e que vão de acordo com as expectativas dos alunos. De outro modo, destacamos que no âmbito da autonomia curricular o professor não deve depender somente dos recursos didácticos convencionais e que, quiçá, nem sempre estarão disponíveis na escola por razões de vária ordem. Assim sendo, tem de criar outros recursos didácticos para a ocorrência da aprendizagem. A disponibilidade dos recursos de ensino é fundamental para garantir a qualidade de ensino e permite vincular o ensino teórico na dimensão prática, elemento indispensável para a compreensão dos conteúdos e desenvolvimento da competência dos alunos.

6.5 Instrumentos de avaliação como meio de autonomia e flexibilidade curricular

Os instrumentos de avaliação caracterizam-se como meios para recolher os dados sobre os conteúdos ministrados. Entendemos que servem como meios de autonomia em função de ser um instrumento da alçada do professor. Questionamos os entrevistados sobre os instrumentos de avaliação e o princípio de flexibilidade em termos de avaliação das aprendizagens e colhemos os seguintes dados referenciados no (Quadro 05). Em Angola, os alunos do Ensino Primário são avaliados por meio de provas escritas e orais.

Quadro 5 – Instrumentos de avaliação como meio de autonomia e flexibilidade curricular.

Unidade de registo exemplificada	Codificação
Eu vou fazer como primeiro ponto o diagnóstico vou diagnosticar para saber o nível de conhecimento até que ponto os meus de alunos estão capacitados para entrar e para essa classe. Depois [...] devo elaborar uma prova, não é medindo, ou seja, elaborar uma prova consoante a realidade do conhecimento de cada aluno, aí eu estarei a falar da flexibilidade de formas que os objectivos que estejam aí planificados nessa avaliação, ou seja, nessa prova sejam atingidos.	P1C- Alfa (p. 189)
...na avaliação, o professor não pode se agarrar somente nessas provas escritas para determinar o aprendizado do ano não, aquilo que ele faz diariamente na sala de aula também ajuda que é o diagnóstico que a colega falou.	P3C- Alfa (p. 189)
Nós dizemos que a prova tem uma autonomia, quando está ao alcance dos alunos. Se a prova estiver ao alcance do aluno, mediante os conteúdos que o aluno aprendeu ou daquilo que o	P4C- Beta (p. 197)
aluno aprendeu, então a prova estará ao alcance do aluno. O aluno estará à altura de fazer a prova.	
Eu, pelo menos, quando recebo uma turma em cada Ano Lectivo, faço avaliação diagnóstica, porque eu quero saber com quem vou trabalhar. Por outro lado, um dos instrumentos que muito uso são as perguntas e a ficha de controlo das presenças.	P3C-Delta (p. 197)
Antes de elaborar uma prova, penso quem são os meus alunos: será que eles serão capazes de responderem essa perguntas? Então, faço algo fácil para não complicar os alunos, quer dizer, uma prova que esteja ao alcance deles.	P4C-Delta (p. 204)

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular o professor (P1C-Alfa) entende que a autonomia curricular consiste inicialmente na aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos para conhecer o nível de capacitação em termos do perfil de entrada e, depois de se aferir as habilidades, começa-se com o processo de ensino e aprendizagem para posteriormente realizar a avaliação dos alunos, tendo em linha de conta o princípio da flexibilidade curricular. Flexibilizar a avaliação é um caminho para analisar o cumprimento dos objectivos específicos de uma aula, de uma sequência de aprendizagens ou de ou nível de escolaridade.

O professor (P3C-Alfa) assevera que a flexibilidade não consiste na aplicação de uma única prova, mas sim na diversificação das mesmas, ou seja, é importante que no âmbito da flexibilidade curricular, o professor aplique aos alunos a prova escrita, oral e os trabalhos em grupo de modo a aferir a dimensão cognitiva na sua completude. A prova flexível é também um meio para que os professores elaborem o seu trabalho de forma congruente com o trabalho efectivamente realizado.

O professor (PC4-Beta) defende que autonomia da prova consiste em elaborar uma prova que esteja ao alcance dos alunos. Na verdade, a prova enquanto instrumento para recolha de dados, deve ser elaborada com o princípio de clareza em relação às questões que se levantam nela. Como

sabemos, a prova não é um instrumento de punição para o aluno, mas um meio para aferir o cumprimento dos objectivos traçados ao longo das distintas unidades temáticas. Os dados obtidos nessas provas servem para ajudar o professor a tomar a melhor decisão do processo de ensino aprendizagem.

O professor (P3C-Delta) afirma que no âmbito da sua autonomia curricular prefere fazer recurso, no início do ano lectivo, à avaliação diagnóstica para verificar os conhecimentos que os alunos trazem, inicialmente, de uma disciplina ou classe. A sua autonomia consiste também na diversificação das perguntas. Ao se diagnosticar as aprendizagens dos alunos, o professor quer saber ao certo os imputes que permitem aos alunos continuar de forma satisfatória o processo de aprendizagem.

O professor (P4C-Delta) afirma que, na realização de momentos de avaliação sumativa, através da construção de fichas de trabalho ou provas escritas, a flexibilidade parte do conhecimento que se tem sobre os alunos em termos de capacidades que têm para responder às perguntas desses instrumentos de recolha de dados para averiguar a prossecução das aprendizagens. Assim sendo, para este professor a flexibilidade consiste em elaborar um instrumento avaliativo que esteja à altura dos alunos, dos processos de exploração de conhecimentos em que o aluno expressou, na avaliação contínua, uma integração desses novos elementos, dessas novas aprendizagens. Entendemos que uma prova elaborada com o princípio da flexibilidade tem de reflectir-se na dimensão do aluno, ou seja, deve permitir que o aluno demonstre as suas habilidades ou conhecimentos adquiridos. É na avaliação que o professor tem a competência de tomar decisão sobre o percurso da aprendizagem. Neste contexto, Stufflebeam e Webster (1980) afirmam que avaliar é ajudar a tomar decisões. A tomada de decisão decorrente da avaliação consiste em definir as questões a serem colocadas em cada instrumento de avaliação.

A autonomia e flexibilidade curricular são aspectos que o professor deve levar em consideração na avaliação das aprendizagens. É fundamental considerarmos que a autonomia do professor se caracteriza nas diferentes tipologias das provas, das quais destacamos as provas orais, escritas, os trabalhos individuais e em grupo. O professor autónomo elabora as provas com base nos assuntos curriculares percebido pelos alunos, ou seja, a prova deve ser elaborada com base no princípio de coerência científica. Outrossim, no âmbito da prova, o professor autónomo tem a competência de definir a cotação das perguntas das provas. A flexibilidade da prova consiste na realização da prova com uma multiplicidade de perguntas que podem incluir as questões fechadas, abertas, de espaçamento e de múltipla escolha.

6.6 Planificação como instrumento de autonomia e flexibilidade curricular

A planificação das aprendizagens é um meio para o desenvolvimento curricular e representa uma das actividades relevantes do professor antes de entrar em contacto com os alunos. Nesta ordem de ideias, é importante que se definam no plano de aula os elementos essenciais que permitem a funcionalidade de uma aula. Uma aula planificada é um caminho para o alcance dos bons resultados das componentes curriculares. Olhando para a importância que as planificações dos conteúdos exercem no processo das aprendizagens, questionamos aos entrevistados se a planificação expressa o sentido de autonomia e flexibilidade curricular e obtivemos alguns depoimentos que seleccionamos para ilustrar a apresentação e análise dos resultados neste tópico (Quadro 06).

Quadro 6 – Planificação como instrumento de autonomia e flexibilidade curricular.

Unidade de registo exemplificada	Codificação
É visível sim, a autonomia e flexibilização no plano de aula, porque as entidades superiores traçam o perfil geral, mas é o professor quem vai trabalhar nos objectivos específicos.	P5C-Alfa (p. 188)
Eu digo que o professor tem autonomia nos planos a partir do momento em que, por exemplo, se tivermos um conteúdo, por exemplo, os nossos manuais, às vezes, que os nossos manuais vêm com pouca bagagem, pouco conteúdo e então, a partir do momento que eu vou fazendo uma investigação, por exemplo, quando estamos a falar do meio ambiente, o ambiente natural, se no livro não vier uma definição de ambiente natural eu posso ir buscar uma fonte de investigação e tirar o tema, definir o que é ambiente natural.	P6C-Alfa (p. 188)
A autonomia e a flexibilidade no plano de aula, para mim, na terceira classe, tem como objectivo final que o aluno deve saber ler e escrever.	P3C-Beta (p. 198)
A autonomia e flexibilidade no plano de aula, na segunda classe, tem como objectivo que o aluno saiba ler, escrever e aprender as operações na disciplina de matemática.	P2C-Beta (p. 198)
Falando da autonomia e flexibilidade dos professores em relação ao plano de aula, acho que, o plano de aula é um instrumento que facilita o professor e faz com que o professor prepare a sua aula e tenha domínio da própria aula.	P1C-Delta (p. 205)
O professor, ao planificar, pensa no aluno; e eu, ao planificar, começo já a pensar naqueles que têm mais debilidades. E ao dar a minha aula, início neles, vou recorrendo aos exercícios mais simples aos mais complexos.	P2C-Delta (p. 205)

O professor P5C-Alfa afirma que a planificação da aula é a expressão da autonomia do professor, pois assegura a administração da aula e por meio dela o professor selecciona melhor os conteúdos e os objectivos específicos da aula. Já o professor (P6C-Alfa) entende que na planificação a autonomia curricular consiste em melhorar os conteúdos definidos nos manuais e realizar investigação de conteúdos com os objectivos de melhorar os conceitos pouco desenvolvidos.

Para o professor (P3C-Beta) a planificação é um instrumento que permite a autonomia e flexibilidade curricular, pois, por meio dela, o professor tem a competência de desenvolver os conteúdos de determinadas disciplinas com o objectivo de levar o aluno a saber ler e escrever. Do ponto de vista curricular, a planificação das aprendizagens tem por objectivo criar cenários que suscitem os conhecimentos e as competências aos alunos. Já o professor (P2C-Beta) sustenta que, a planificação é o meio de expressão da autonomia curricular porque permite-lhe prever os objectivos específicos da aula para levar os alunos ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

O currículo sendo um documento orientador carece de uma interpretação técnica do professor. É neste contexto em que Diogo (2010) defende que a planificação consiste em traduzir os conteúdos em actividades concretas na sala de aula, traçar estratégias seguidas para o desempenho dos alunos e os resultados obtidos em termos de aprendizagens realmente concretizadas.

Para o professor (P1C-Delta) a autonomia e flexibilidade curricular no plano de aula é fundamental por ser um meio que o professor utiliza para promover a aprendizagem dos alunos. A autonomia e flexibilidade curricular passa também pela preparação e o domínio de conteúdos a serem ministrados. O professor (P2C-Delta) afirma que, no âmbito da flexibilidade curricular, é importante que se pense na situação dos alunos, isto é, nas fraquezas dos alunos. É fundamental olhar para as necessidades dos alunos para que se definam as aprendizagens, desde o nível mais simples ao complexo.

Percebemos que a flexibilidade curricular é um dos princípios orientadores da actividade dos docentes. A mesma encontra sustentabilidade nos conteúdos, métodos, espaços de aprendizagem e meios de ensino. Como sabemos, os conteúdos são previamente elaborados por um grupo de especialistas em questões educacionais e nem sempre reflectem o contexto em termos de aplicabilidade. Por esta razão, é imperioso que o professor tenha em consideração a questão de flexibilidade curricular, ou seja, deve-se ter em conta os conteúdos prioritários, a sua utilidade, validade e durabilidade da aprendizagem. Em relação os métodos de ensino, percebemos que são elos condutores do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que atendem às particularidades dos alunos, permitem a compreensão dos conteúdos, envolvem os alunos na participação da construção da aula, dá possibilidades para a realização de actividades lectivas autónomas, como, por exemplo, os trabalhos individuais ou em grupo. Vale dizer que os métodos também obedecem ao princípio da flexibilidade curricular, ou seja, eles são concebidos na aula de acordo com a natureza de cada disciplina e dos próprios alunos. Assim sendo, o professor flexível é alguém que cria cenários

diversos dos métodos e não se limita a utilizar o único método de ensino.

6.7 Contributos da autonomia e flexibilidade curricular

A flexibilidade curricular afere-se também nos espaços de aprendizagem, ou seja, do ponto de vista curricular o professor tem de ensinar na sala e fora da sala de aula de modo a ilustrar determinados assuntos abordados ou que serão abordados do contexto escolar. Outrossim, este princípio enquadra-se na vinculação entre a teoria e a prática. Outro elemento fundamental bastante destacado no processo da flexibilidade curricular tem que ver com os meios de ensino que também são indispensáveis na consecução dos objectivos micro-educacionais.

Em relação à autonomia curricular dos professores, enfatizamos que a mesma consiste na tomada de decisão destes, quanto ao melhor rumo de conduzir o processo educativo. O professor autónomo é aquele que integra melhorias no processo curricular, ou seja, não se limita a seguir escrupulosamente o que vem no programa. A autonomia curricular leva os professores a olharem para as estratégias de ensino que contribuem para a tomada de decisão. O professor autónomo é alguém que assume os desafios de desenvolver o currículo antes da sua aplicação, ou seja, tem consciência de que o conteúdo deve ser sistematizado de acordo com as características dos alunos. Outrossim, o professor autónomo preocupa-se em desenvolver as aprendizagens com vista ao contexto prático de modo a levar as crianças a relacionarem os conteúdos teóricos.

As questões de autonomia e flexibilidade curricular também se aferem nos momentos da prática, permitindo ao professor tomar decisões durante o exercício profissional, no sentido de melhor configurar a sua acção aos propósitos das aprendizagens a concretizar. Com esses dados está também apto a dar seguimentos os processos educativos, no sentido de garantir uma sequencialidade progressiva e significativa dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra dimensão em que autonomia e flexibilidade curricular encontra sustentabilidade é a avaliação. Como sabemos, a avaliação é o momento em que o professor se dedica para aferir as competências decorridas do processo curricular. Neste particular, a autonomia do professor consiste, por um lado, em definir o tipo de questões que levanta nas provas e, por outro, no cumprimento das etapas da avaliação. Na mesma linha de pensamento, vale lembrar que a avaliação deve ser acompanhada pelo princípio da flexibilidade curricular. Isto é, o professor tem de elaborar os instrumentos de recolha de dados ao nível dos alunos de modo a garantir o sucesso educativo.

Finalmente, enfatizamos a planificação das aprendizagens como uma das oportunidades que o

professor tem para definir de forma contextualizada à sua realidade, de acordo com a natureza da disciplina, os objectivos, os métodos, os meios e as estratégias de ensino necessárias para aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, Limitações e Pistas de investigação futuras

a) Considerações finais

Depois de percorrer por diversas abordagens sobre a autonomia e flexibilidade curricular em Angola, cabe-nos agora tecer algumas considerações finais em função das perspectivas teóricas apresentadas no referencial teórico e dos resultados obtidos por meio dos dados oriundos dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

Importa-nos afirmar que esta pesquisa é um estudo descritivo e exploratório, com características de estudo de caso, e foi realizada em três escolas públicas do Ensino Primário sediadas na província de Luanda e Bengo, em Angola. Este estudo baseou-se na metodologia mista, isto é, qualitativa-quantitativa. A autonomia e flexibilidade curricular é um assunto que tem merecido especial atenção entre os especialistas afectos ao cenário educacional e é um tema que não se esgota, ou seja, suscita sempre acesos debates para melhorar as políticas educativas dos países.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na seguinte pergunta inicial: Quais são os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica de nível primário, enfrentam em termos de implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular, nas escolas pública, em Angola, num contexto em que o currículo prescrito é visto, primordialmente, como um instrumento de prestação de contas? De acordo com a pergunta levantada, percebemos algumas questões, que a seguir apresentamos, em relação aos desafios curriculares e pedagógicos, que hoje em dia a escola em Angola enfrenta.

O estudo empírico deste trabalho identifica desafios e possibilidades situados no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular que os professores da educação básica têm enfrentado ao longo do seu percurso profissional. Assim sendo, os dados oriundos do questionário caracterizam os desafios do professor em termos de afirmação das competências no processo de gestão curricular, na avaliação das aprendizagens, na planificação curricular, no asseguramento da autonomia curricular e na implementação da flexibilidade curricular. Entendemos que o professor na qualidade de agente educativo é desafiado quotidianamente a colocar em acção as suas competências que se caracterizam em termos da definição das estratégias de ensino, da selecção de conteúdos, exploração de conhecimentos aos alunos, avaliação das aprendizagens alcançadas e da inovação curricular. Apesar da educação ser um processo complexo, vale dizer que o professor tem diante de si, inúmeras possibilidades inerentes à autonomia curricular.

Neste particular, a investigação aponta algumas possibilidades do professor, respectivamente: organização do percurso de ensino e aprendizagem, desenvolvimento das competências dos alunos,

definição das modalidades de avaliação e dos instrumentos de avaliação.

Outro desafio fundamental enfrentado pelos professores da educação básica tem que ver com a implementação da flexibilidade curricular aos alunos. O professor no exercício da sua actividade curricular dispõe das seguintes possibilidades: ajustar continuamente os conteúdos até gerar aprendizagens, adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos, ajustar os objectivos da aula e definir correctamente o processo avaliativo. No que concerne aos desafios da flexibilidade curricular, a autonomia do professor, expressa-se na possibilidade de planificar a aula e assegurar a sua administração, seleccionando os melhores conteúdos, de acordo com os objectivos definidos por ele. A flexibilidade curricular do professor, manifesta-se em contextualizar os conteúdos dos manuais escolares ao contexto social local, procedendo a investigações com o fim de abrir possibilidade para alargar a capacidade cognitiva dos alunos. A avaliação das aprendizagens foi também apontada como um dos elementos que caracterizam a autonomia do professor. Assim sendo, entendemos que a autonomia do professor circunscreve-se na selecção dos conteúdos da avaliação, na selecção criteriosa da tipologia da prova e na definição do percurso de ensino.

No tópico das entrevistas foi-nos possível percebermos que os professores flexibilizam o currículo em contextos de sala de aula. Sobre isso, asseverou-se que a flexibilidade acontece na alternância dos métodos de ensino, na definição dos meios de ensino e na compreensão do contexto da aprendizagem. Um outro aspecto do nosso interesse tem que ver com a compreensão da autonomia curricular dos professores. Nesta ordem de ideias, os dados revelam que a autonomia do professor passa pela tomada de decisão sobre a aplicabilidade dos métodos de ensino, a alternância dos espaços de aprendizagem, a definição das aprendizagens essenciais para os alunos, o desenvolvimento das aprendizagens por meio dos diferentes espaços de pesquisa dos conteúdos curriculares e a melhoria dos conteúdos curriculares trabalhados.

No processo de ensino, o professor tem o direito de definir os métodos de ensino, seleccionar as estratégias, os conteúdos, realizar pesquisas para melhorar a apropriação de determinados conteúdos e definir os objectivos gerais e específicos da aula. A actividade curricular implica sempre o princípio da autonomia para que o professor e o aluno tenham a capacidade de realizar as suas actividades por iniciativas próprias, para além das aprendizagens pré-concebidas pelos especialistas curriculares.

No âmbito da autonomia curricular, o professor depara-se com os desafios de lidar com elevado número de alunos, alunos com necessidades educativas especiais, a falta de meios didácticos por parte dos alunos, tornar o ensino mais prático do que teórico e melhorar o processo de ensino. A prova nas suas diferentes modalidades e a planificação das aprendizagens foram apontadas como meios de autonomia e flexibilidade curricular.

Os desafios e as possibilidades supra referenciados circunscrevem-se ao longo das actividades curriculares. Sequenciando, os professores do ciclo em estudo sustentam que enfrentam desafios em termos de ensino. Deste modo, admitimos a possibilidade de caracterizarmos o ensino como o maior desafio enfrentado pelos professores. Por esta razão, os professores antes do exercício da actividade curricular devem preparar todas as condições que estimulam a ocorrência das aprendizagens. Esta preparação tem de reverter-se na dimensão científica, técnica e cultural e tem como finalidade responder às expectativas dos alunos e dos membros da comunidade educativa. As expectativas a que nos referimos tem que ver com as mudanças comportamentais decorridos do ensino, ou seja, devem reverter-se no desenvolvimento das competências ou habilidades adquiridas ao longo das unidades curriculares.

No ensino, os professores têm as possibilidades para inovar, questionar, orientar e avaliar as aprendizagens. Em relação ao ensino, defendemos que é uma actividade que permite a gestão do currículo. Assim sendo, entendemos que a gestão curricular obedece a critérios de planificação, organização e controlo das aprendizagens essenciais. O ensino é um desafio que se impõe no âmbito do nosso objecto de estudo, porque exige do professor a capacidade de autonomizar e flexibilizar os conteúdos de acordo com os contextos em que os alunos estejam inseridos.

Em relação à flexibilidade curricular, os professores enquanto gestores das aprendizagens têm a competência para definir as estratégias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afectivo, relacional e psicomotor dos alunos. E neste caso, a flexibilidade curricular é um princípio fundamental para garantir as aprendizagens aos alunos. Constitui também um dos grandes desafios do professor, porque acompanha o processo de ensino desde a estruturação do plano de aula, a aplicação da aula, a dimensão da avaliação das aprendizagens assim como nos processos subsequentes de reflexão e avaliação dos resultados obtidos, no sentido de criarmos ciclos virtuosos de investigação-acção que melhorem as práticas e as aprendizagens. Portanto, na senda da flexibilidade curricular, o professor tem ao seu alcance todas essas possibilidades para promover a aprendizagem dos alunos, fazendo destes pessoas criativas e hábeis para a tomada de decisão autónoma, tornando-se num meio de auto-

realização pessoal.

Assim, a autonomia e a flexibilidade curricular estão ao serviço da melhoria das práticas e das aprendizagens. Por isso, servem também para avaliar e ponderar esses resultados e fazê-los repercutir nos posteriores processos e ciclos de trabalho dos professores e de aprendizagens das crianças. Precisamos de ganhar conhecimento e memória dos mesmos para contribuir para o efectivo desenvolvimento da sociedade angolana. Deste modo, em relação ao plano de aula, o professor ao conceber a aula deve ter em conta a flexibilidade quanto aos métodos, espaços educativos e recursos de ensino. Tal pode-nos levar a dizer que o objectivo primordial da autonomia e flexibilidade curricular é a melhoria do desempenho dos professores e do processo de ensino e aprendizagem, que em muito depende dessas capacidades.

O facto de Angola, ainda ser atendida por um currículo centralizado, a princípio pode facilmente explicar a complexidade inerente à realização da investigação, como a que ora se apresenta, por conta de não haver muita bibliografia que aborda sobre o nosso objecto de estudo mediante as divergências e convergências dos actores educacionais. Sabemos que Angola, apesar das múltiplas melhorias implementadas ao longo dos anos, principalmente no pós-guerra, tem evoluído bastante, sendo também inegável, que não obstante essas questões, ainda existem escolas, crianças, jovens e adultos com imensas dificuldades no acesso ao sistema educativo com as condições mínimas para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste particular, é visível a insatisfação com esse modelo curricular centralizado e uniforme, que tem provocado intensos debates na arena académica para busca de consenso e sensibilidade dos decisores políticos. Assim, torna-se premente a construção de outros parâmetros que norteiem a extensão da insatisfação dos actores educacionais com esse modelo curricular centralizado.

Porém, são, de facto, notáveis os esforços realizados em prol da diminuição do analfabetismo, sendo também importante relembrar que os desafios são múltiplos e carecem de uma constante atenção por parte das entidades competentes, bem como de uma contribuição de todas as forças vivas da sociedade. Estas e outras situações supra referenciadas motivaram-nos a reflectir em torno da autonomia e flexibilidade curricular: desafios e possibilidades, cuja a população alvo foram três escolas públicas da província de Luanda. Para nós, a melhoria da educação passa necessariamente pelos principais agentes do sistema educativo, de entre os quais destacamos os professores e os gestores.

Diante deste cenário investigativo, em torno da problemática relativa à autonomia e flexibilidade curricular, em Angola: desafios e possibilidades, formulamos a questão de investigação. Dessa

pergunta surgiram os objectivos da nossa investigação, que consistiu em compreender as práticas de autonomia e flexibilização curricular desenvolvidas pelos professores das três escolas públicas, face às políticas centralizadas, identificando os desafios e possibilidades que servem de mote para a melhor construção de um currículo que seja relevante para os alunos, para as equipas de gestão escolar e para os professores, de modo a servir melhor aos anseios da sociedade. Para respondermos a esta inquietação, recorreremos à entrevista e ao inquérito por questionário.

Tal facto implica um olhar diferenciado ao papel desempenhado pelos professores como agentes de transformação e responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, baseado num currículo que se deseja autónomo e flexível. Os dados obtidos nesta investigação permitiram compreender a importância da autonomia e flexibilidade curricular das escolas primárias. As perspectivas apresentadas pelos nossos entrevistados circunscrevem-se no âmbito da gestão flexível do currículo e das competências que podem advir deste processo.

Os meios de ensino, destacados pelos intervenientes, constitui o ponto de convergência entre os entrevistados. Os meios de ensino definidos pelos professores fazem parte do processo de organização curricular. No mesmo pensamento, Roldão (2011) assevera que o processo de flexibilização curricular pressupõe que se organizem as aprendizagens de forma aberta, adequando a estrutura, a sequência e os processos de ensino a um dado contexto (de região, de escola, de turma) tendo como base o referencial comum das aprendizagens socialmente necessárias e do enquadramento das políticas curriculares, realçando o papel dos actores educativos na implementação de pressupostos de autonomia e flexibilidade curricular.

Estas questões deverão representar domínios para a reflexão, no âmbito das políticas educativas curriculares do país, com o intuito de se dar cumprimento, entre outros objectivos, à melhoria da qualidade de ensino, colocando-se em prática o que vem prescrito no currículo em relação ao número de alunos por turma (35 no máximo). Ressalve-se, no entanto, que este número de alunos, continua a ser demasiado elevado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem por metodologias activas e de projectos, em que o aluno assume o protagonismo dos processos de aprendizagem, tendo como possibilidade de trabalhar com recurso a situações-problema, sendo ele considerado o centro da aprendizagem. Para compreendermos os factores intrínsecos e extrínsecos que concorrem para as iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular, procuramos identificar as implicações pedagógicas de um currículo uniforme tendo em conta o contexto social, em que as mesmas se encontram inseridas.

Assim, constata-se que as escolas estão habitualmente vinculadas à linearidade curricular, o que limita a sua acção, bem como a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, visto que apesar de contemplar um currículo centralizado, é confrontado também com práticas que encontram entraves para a sua viabilização. Deste modo, estritamente associado ao objectivo de compreender as práticas de autonomia e flexibilização curricular desenvolvidas pelas escolas em estudo, face às políticas centralizadas, procuramos identificar os desafios e possibilidades que servem de mote para a melhor construção de um currículo que seja relevante para a sociedade.

A presente investigação revelou que dos constrangimentos que mais preocupam os inquiridos, incidem no facto da autonomia ser restrita aos aspectos metodológicos e procedimentais na sala de aula, e apresentar as suas limitações para o empoderamento do professor, na assunção de seu papel enquanto intelectual e principalmente na conquista de sua autonomia, pois para eles até que existe uma certa liberdade na acção de ensinar. Porém, ressaltam que essa sensação de autonomia é falsa, pois as finalidades educativas, traduzidas no que ensinar, a escolha dos conteúdos, é definida de cima para baixo, portanto, imposto aos professores, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar, revelando uma grande contradição.

Os inquiridos consideram que uma das preocupações primordiais remete para a construção de um currículo que se ajuste continuamente aos conteúdos, com métodos ajustados ao ensino, que geram aprendizagens significativas. A este facto acresce-se as perspectivas que circunscrevem o âmbito da gestão flexível e autónoma do currículo e das competências que podem advir do processo curricular. Vale ressaltar que Roldão (2011) assevera que a flexibilidade curricular tem por finalidade garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos alunos, ainda que através de diferentes percursos.

No âmbito da planificação, enquanto instrumento de autonomia e flexibilidade curricular, basta olhar na importância de que se reveste a planificação que os conteúdos exercem no processo de ensino e aprendizagem. Também, é notória a autonomia e flexibilidade curricular, no plano de aula, porque as entidades superiores (nível macro), traçam o perfil geral dos alunos, cabendo ao professor trabalhar os objectivos esperados. Desse modo, o plano de aula é um verdadeiro instrumento de trabalho no processo docente, pois, sem o mesmo, os objectivos específicos que consistem em gerar as aprendizagens preconizadas podem estar comprometidos. É por meio da planificação que se organiza tecnicamente toda actividade curricular.

No que tange ao processo da autonomia e flexibilidade curricular, competirá ao professor ter

de, no acto do processo de ensino e aprendizagem, considerar os conteúdos prioritários, do modo como foram classificados, aquando da sua concepção, planificação, bem como para a sua exploração atendendo à sua utilidade, validade e durabilidade, olhando sempre para a sua finalidade, que é a aprendizagem. Para a concretização das aprendizagens esperadas, a dinamização de métodos de ensino, torna-se indispensável. De facto, para a construção da aula, que permite a compreensão de conteúdos, deve-se promover o envolvimento e a participação de alunos, a fim de se dar possibilidade da realização das actividades lectivas autónomas.

Quanto aos desafios da autonomia e flexibilidade curricular do professor, importa dizer que a flexibilidade curricular, enquadra-se, sobretudo, nos espaços de aprendizagem, em que o professor é chamado ensinar na sala e fora da sala de aula de tal modo que lhe permite ilustrar determinados assuntos planificados com a finalidade de constituir uma aula. Nesta sequência, as aulas trabalhadas na sala de aulas, conforma-se na vinculação entre a teoria e a prática, um princípio fundamental, se não mesmo o mais importante no processo da concepção da autonomia e flexibilidade curricular, sendo que os meios de ensino são, de igual modo, determinantes na busca dos objectivos que se esperam, aqueles micro-educacionais.

Por outro lado, a autonomia curricular dos professores, uma vez consistindo na tomada de melhores decisões, no que se refere aos melhores métodos para que no acto docente o professor atinja com eficiência e eficácia os objectivos educativos traçados, respeitando os contextos educativos dos alunos, deve-se enfatizar que integra melhorias no processo da gestão curricular. Deste modo, a autonomia e flexibilidade curricular, exige do professor a introdução de melhorias no processo curricular que não se limite no cumprimento do programa, até porque é ele o transformador e mediador final do currículo.

Finalmente, o professor autónomo tem o poder de tomar decisão, assume os desafios de desenvolver o currículo antes do seu desenvolvimento prático, e tem a consciência de seleccionar o conteúdo de forma sistemática, em função das particularidades dos alunos.

Defendemos que a avaliação das aprendizagens é um meio colocado à disposição do professor para expressar a autonomia porque lhe permite determinar as questões da aferição da prossecução dos resultados expectáveis, através de diversos os instrumentos de avaliação. Em relação a essas provas e trabalhos entendemos que não devem ser lineares, ou seja, deve-se levar em consideração as tipologias de trabalhos e das provas. Servem como meios de autonomia em função de ser um instrumento da alçada do professor. O professor não se pode agarrar somente na avaliação escrita,

visto que existem outros modos para determinar ou aferir a aprendizagem do aluno naquilo que ele faz diariamente na sala de aula.

E, por fim, serve de nota que a avaliação é um caminho que indica o ponto de partida e de chegada, para que o professor, dentro das possibilidades que a autonomia e flexibilidade abre a seu favor de poder auto-avaliar-se, analisando o cumprimento dos objectivos específicos traçados para uma determinada aula ou período de trabalhos.

b) Limitações da investigação

Angola é um país com centralismo curricular e neste contexto encontramos limitações por conta de, por um lado, haver um vazio em termos do debate das políticas educacionais em relação a autonomia e flexibilidade curricular e, por outro lado, pela insuficiência de reflexão académica que não abordam sobre o nosso objecto de estudo. É possível ultrapassar esta questão do ponto de vista da conceptualização teórica, com recurso a bibliografia de outros países, nomeadamente, Portugal e Brasil, mas a dimensão do seu estudo orientada para a realidade de Angola, está longe de ser pensada e ponderada em abono da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Esta investigação elucida que as limitações dos professores incidem no facto da autonomia e flexibilidade curricular estar delimitada aos aspectos metodológicos e procedimentais na sala de aula, o que restringe o trabalho de empoderamento do professor, no pressuposto de uma função enquanto intelectual crítico que deve laborar para a conquista de um espaço de autonomia e flexibilidade curricular. De facto, os professores dizem que existe uma margem de liberdade na acção de ensinar, intrínseca e definidora da sua actividade, que é pensada como processo de mediação para o acesso efectivo do conhecimento. Contudo, as finalidades educativas, traduzidas no que ensinar e na selecção dos conteúdos, são definidas numa lógica impositiva e limitadora, de cima para baixo, sem considerar as especificidades concretas de cada contexto escolar, o que em si insere uma contradição que é castradora da acção dos professores e, por isso, das aprendizagens das crianças. Tudo isto em nada alavanca o avanço do sistema educativo, o redefinir do papel dos professores e o desenvolvimento de aprendizagens efectivas por parte das crianças.

Assim, se se configura como importante reconhecer que todas as reformas educativas implementadas pelo Estado angolano, tenham sido concebidas e aprovadas para vigorarem cumprindo um determinado objectivo, responder a certos problemas educativos, especificamente, para a elevação da qualidade de ensino em Angola. Do mesmo modo, é importante reconhecer e admitir que ainda

estamos longe de um sistema de ensino que, não só eleve a qualidade de ensino, como também seja capaz de permitir que a escola cumpra com a sua função social e cultural, capaz de permitir que os professores tenham uma intervenção directa e prática na vida dos alunos, através do processo de ensino e aprendizagem com repercussões efectivas nas vidas dos alunos. Para tal, precisamos de um ensino com base nos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

c) Pistas de investigação futuras

Quanto às pistas para as futuras investigações, destacamos a necessidade de mais investigações desta natureza e profundidade, no país, atendendo a que este tema carece deste tipo de estudos, porque realmente enriquecem o seu acervo bibliográfico, assim como se espera que tenha repercussões nas decisões políticas e, por inerência, nos resultados escolares. Porém, não se espere que esse processo seja linear na capacitação dos professores para fazerem bom uso dos pressupostos de autonomia e flexibilidade curricular, ao serviço de mais e melhores aprendizagens. É um passo importante, mas um entre muitos outros que devem ajudar a preparar o sistema educativo com efectivamente ao serviço das aprendizagens escolares. Uma delas é com certeza a melhoria dos pressupostos da formação inicial dos professores, incorporando também ela os desígnios da autonomia e flexibilidade curricular.

Assim, este tipo de investigação, afigura-se também bastante pertinente para orientar os tomadores de decisão analisarem os pressupostos de construir um currículo que atende às particularidades de cada região ou província, na medida em que o desenvolvimento de Angola passa necessariamente pela contextualização das valências adquiridas pelos alunos, bem como junto dos seus locais de vivência, incitando-os num percurso, ainda que básico, a nível da formação primária devidamente sustentada. Só assim se pode dar segurança e solidez a processos posteriores de continuidade da escolaridade para outros patamares, cada vez mais disseminados e sustentados, na ajuda da construção de uma sociedade solidária, justa e democrática. Por último, destacamos ainda que a escola cumpra com os pressupostos de apoio com meios para desenvolver um ensino integral, capaz de promover o ensino com qualidade desejada, visando o aprofundamento de conhecimentos e competências relacionadas com o estipulado pela revisão curricular (abordagem por competências, tecnologias educativas, metodologias inovadoras, habilidades psicomotoras e práticas curriculares actualizadas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E NORMATIVOS LEGISLATIVOS

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2000). *Princípios sobre currículo e avaliação. in Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia científica*. Escolar Editora.
- Antúñez, S. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Editorial Graú.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). McGrawHill.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernstein, B. (1985). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a Investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Burgess, R. B. (2001). *A pesquisa de terreno*. Celta.
- Camara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Canário, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Educa-organizações.
- Canavarro, J. M. P, Pereira, A. I. F., & Pascoal, P. (2001). *Gestão e Flexibilidade Curricular*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, Ano XXI, 221-232.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Artmed.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Publicações Europa América.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Correia, E. S. L. (2002). *Avaliação das aprendizagens – o novo rosto*. Universidade de Aveiro.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de

- avaliação. In Paulo Abrantes, & Filomena Araújo (Orgs.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas* (pp. 35-42). Ministério da Educação, ISBN: 972-742-165-2. <https://hdl.handle.net/10216/26195>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo na escola e as políticas educativas locais: Discursos e Práticas*.
Universidade de Aveiro.
- Costa, J., & Ramos, M. (2004). *Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. Gestão Curricular - percursos de investigação*.
Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*.
Almedina, S. A.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Edições ASA.
- Emílio, M. T., Fernandes G., & Alçada I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafio as teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *Avaliação no quotidiano na sala de aula*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*.
Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação das práticas docentes*. Editora Silabo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção leitura, 29.^a ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.

- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa: sentidos e formas de uso*. Principia.
- Guijarro, E., & Velazquez, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Uned.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- INIDE (2003). *Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Ministério da Educação e Cultura.
- INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação*. Ministério da Educação e Cultura.
- Kant, I. (1987). *Crítica da razão pura* (Coleção os Pensadores, 3.^a ed.). Nova Cultural. Klein, M. (1985). *Curriculum design: International Encyclopedia of Education*. Pergamon.
- Lawton, D. (1991). Modelos de planificação. In: M. Gonçalves, & F. Machado (Orgs.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas* (pp. 191-200). Edições Asa.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema Educativo Português* (tese de doutoramento, doc. policopiado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), Universidade do Porto.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e Práticas. *Interações*, n.º 22, 01-05.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (Guia da escola cidadã, v. 4). Cortez.
- Lopes, A. (2005). Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante. In: L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo. Construindo a profissão* (pp. 85-92). Almedina S. A. / Centro de Estudos da Criança.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Machado, R. C. F. (2008). *Autonomia*. In: D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Moosburger* (Coleção os Pensadores, 3.^a ed.). Nova Cultural.
- Morales, P. (2003). *Avaliação escolar. O que é, como se faz*. Editora Loyola. Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Editora ASA.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às Práticas. *RBPAE*,

273), 361-588.

- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. Pacheco (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.
- Morre, D. (2003). *Introdução à Prática da Estatística*. LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Nguluve, A. K. (2010). *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema educacional* (1.ª Ed.). Editora Biscalchin.
- Oliveira, M. R. N. S. (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto Editora, Lda. Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1994). *Avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto Editora. Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005a). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da Educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. C. (2005). Projeto Educativo: Da utopia à realidade. Um Estudo Qualitativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, p. 52.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Eds.) (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (Estudos de Educação). Universidade Católica Editora do Porto. <https://doi.org/10.34632/9789898835321>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P., & Thurler M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Piletti, C. (2006). *Didática Geral*. Ática (São Paulo, Brasil).
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora. Prelôt, M. (1974). *As Doutrinas Políticas*. Editora Presença.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas*. Vozes.
- Ramos, S. T. C., & Noranjo, E. S. (2014). *Metodologia de investigação Científica*. Escolar Editora.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular* (8.ª Ed.). Texto Editora.

- Roldão, M. C. (1999). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. In: Ministério da Educação (Ed.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada* (pp. 13-21). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão (Lisboa, Portugal).
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: R. T. Ens & M. A. Behrens (Orgs.). *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Editora PUCPR.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In: J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 134-135). Universidade Católica - SAME.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e Professores*. Direção Geral da Educação.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.ª ed.). McGraw-Hil.
- Sant'Ana, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar?* (4ª. ed). Editora Vozes.
- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2011). *Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores* (9.ª ed.). Editora Loyola.
- Santos, F. B. (1975). *Angola (na Hora Dramática da Descolonização)*. Esconderijo dos Livros. Siegel, S. (2006). *Estatística não-Paramétrica Para Ciências do Comportamento*. Artmed Editora.
- Silva, C. (2016). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: O referencial do*

projeto PROCUR. De Facto Editores.

Silva, T. T. da. (2010). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.).

Editora Autêntica.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*.

Edição Pactor.

Teodoro, A., & Vasconcelos, M. L. (2005). *Ensinar e aprender no ensino superior* (2.^a ed.). Editora Mackenzie.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (6.^a ed.). Fundação Calouste de Gulbenkian.

Vieira, L. (2007) *Angola. A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992* (1.^a ed.). Editora Nzila.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Editora ASA.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Editora Sílabo.

Vrasidas, C., & Mclsaac, M. S. (1999). Factor influencing interaction in an online course. *American Journal of distance education*, 13(3), 22-36. http://vrasidas.com/wp-content/uploads/2007/07/ajde_vrasidas.pdf.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Editora ASA.

Lemos Pires, E. (1989). *Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita*. In E. Lemos Pires, C. Mourão, I. Abreu, J. J. Antunes, M. C. Clímaco, M. C. Roldão, M. J. Rau & M. O. Valente. *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 09-40). Edições ASA.

Normativos legislativos

2020-08-12. Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Lei de Base do Sistema de Educação de Angola. 2018-

07-03. Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho de 2018. Estatuto da Carreira dos

Agentes de Educação. Angola.

2023-08-01. Decreto Presidencial n.º 162/23, de 1 de Agosto de 2023. Regime jurídico do Ensino

Primário e secundário do Subsistema do Ensino Geral. Angola.

2018-01-25. Decreto Executivo Conjunto n.º 17/18 de 25 de Janeiro. Fiscalizar a correcta aplicação

da política educativa e das estratégias definidas pelo executivo em todos os órgãos e instituições públicas. Angola.

2005-01-14. Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro de 2005. Plano de implementação do novo sistema

de Educação. Angola.

1975-12-09. Lei n.º 4/75, de 09 de Dezembro. Nacionalização do Ensino pós-independência de

Angola.

2001-12-31. Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. Estruturação do Sistema Educativo de Angola.

2016-10-07. Lei n.º 17/16, de 07 de Outubro. Lei de Base do Sistema educativo. Angola.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01 – Confirmação de recolha de dados na escola 5004



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE VIANA
DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ESCOLA PRIMÁRIA Nº 5004 – 24 DE OUTUBRO

À
Universidade do Minho
" Instituto de Educação "

Assunto: Coleta de Dados

Melhores Cumprimentos

Para os devidos efeitos, a direcção da escola em epígrafe, confirma por meio desta que, o Sr. **Octávio Manuel Minango Campos**, realizou na nossa instituição, a coleta de dados, virada ao tema **"Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades"** para a elaboração do seu Projeto Tese de Doutoramento, em Ciências da Educação.

Sem outro assunto de momento, reiteramos os nossos;

Renovados Cumprimentos

Escola Primária nº 5004, aos 24 de Maio de 2023

A Directora da Escola



Leopoldina Maria V. Ferreira Cadete



Anexo 02 – Confirmação de recolha de dados escola 6025



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE ICOLO E BENGU
DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
COMPLEXO ESCOLAR, Nº 6025 – KM 36 BELA VISTA /LUANDA

À
UNIVERSIDADE DO MINHO
“INSTITUTO DA EDUCAÇÃO”

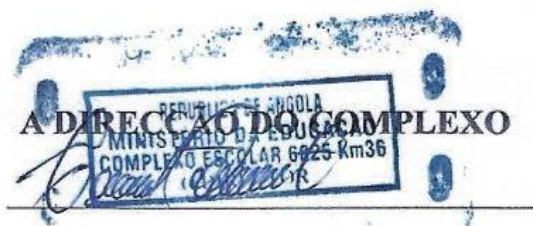
Assunto: **Coleta de Dados**

Melhores Cumprimentos.

Para devidos efeitos, tendo acusado a recepção da solicitação sobre a coleta de dados à nossa Instituição, servimo-nos desta, para confirmar que a mesma foi realizado pelo Sr. **Octávio Manuel Minango Campos**, subordinada ao tema: **Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades**, para a elaboração do seu Projeto de Tese de Doutoramento em Ciências da Educação.

Sem mais assunto de momento, subscrevemo-nos com a mais alta estima e consideração.

COMPLEXO ESCOLAR - ICOLO E BENGU, aos 16 de Maio de 2023.



Anexo 03 – Confirmação de autorização da recolha de dados na escola 1208

*Autorizo
o requerimento apresentado
em data referente ao
Trabalho.
14.04.23
Diretor*



Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO / REQUERIMENTO

Para os devidos efeitos, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, docente do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, declara que desempenha as funções de orientação do Projeto Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, do doutorando **Octávio Manuel Minango Campos**, com o título “**Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades**”.

Informo ainda que o Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na sua reunião de 18 de junho de 2021, aprovou a candidatura do referido Projeto de Tese, conforme Ofício IE-252/2021.

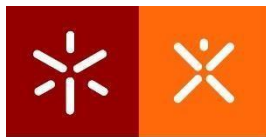
Neste sentido, em face do enquadramento institucional identificado, cabe-nos requerer que seja concedida ao candidato as devidas autorizações nos contextos escolares selecionados no desenho da referida investigação, no sentido de proceder à recolha de dados considerados pertinentes para a persecução dos propósitos da investigação. Certos do bom acolhimento às pretensões do candidato, agradecemos desde já toda a colaboração prestimosa que possam conceder para o êxito deste processo de recolha de dados junto dos sujeitos e dos contextos de investigação.

Braga, IE-UM, 12 de abril de 2023

Carlos Silva

Carlos Manuel Ribeiro da Silva
(Professor Auxiliar)

Apêndice 01 – Declaração / requerimento de investigação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Campus de Gualtar

4710-057 Braga – P

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia
Educativa

DECLARAÇÃO /REQUERIMENTO

Para os devidos efeitos, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, docente do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, declara que desempenha as funções de orientação do Projeto Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, do doutorando **Octávio Manuel Minango Campos**, com o título **“Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades. Estudo descritivo a partir de três escolas públicas da província de Luanda”**.

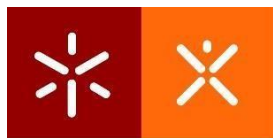
Informo ainda que o Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na sua reunião de 18 de junho de 2021, aprovou a candidatura do referido Projeto de Tese, conforme Ofício IE-252/2021.

Neste sentido, em face do enquadramento institucional identificado, cabe-nos requerer que seja concedida ao candidato as devidas autorizações nos contextos escolares seleccionados no desenho da referida investigação, no sentido de proceder à recolha de dados considerados pertinentes para a persecução dos propósitos da investigação. Certos do bom acolhimento às pretensões do candidato, agradecemos desde já toda a colaboração prestimosa que possam conceder para o êxito deste processo de recolha de dados junto dos sujeitos e dos contextos de investigação.

Braga, IE-UM, 12 de Abril de 2023

Carlos Manuel Ribeiro da Silva
(Professor Auxiliar)

Apêndice 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Doutoramento em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, especialidade em Desenvolvimento Curricular

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

ESCLARECIDO

I. DADOS SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Título: “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”
Mestrado: Octávio Manuel Minango Campos
Orientador: Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Instituição: Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

II. ESCLARECIMENTO SOBRE A INVESTIGAÇÃO

O(a) senhor(a) está a ser convidado(a) para participar, de forma voluntária, na investigação intitulada “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”, sob a responsabilidade do investigador Octávio Manuel Minango Campos, discente no Doutoramento Ciências da Educação, especialidade em “Desenvolvimento Curricular”, vinculado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob a orientação do Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva. Nesse sentido, deve considerar os seguintes aspectos para proceder a uma decisão, que desde já agradecemos, de consentimento livre e esclarecido:

1. O estudo tem por objectivo compreender os desafios e as possibilidades que os professores da educação básica de nível primário enfrentam perante a implementação de possíveis iniciativas de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas públicas em Angola a partir de um currículo centralizado e uniforme(prescrito). O estudo será desenvolvido por meio de pesquisa mista (qualitativa-quantitativa), do tipo exploratória, com professores,

coordenadores e gestores ensino primária. Neste momento, a investigação será realizada em Luanda em três escolas dos municípios de Luanda, Viana e Icolo e Bengo, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Os dados serão analisados conforme etapas da Análise Textual Discursiva.

2. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
3. Garantimos que a sua identidade é mantida em sigilo e, portanto, a sua colaboração é feita de forma anónima, através de entrevista, a ser gravada por meio de áudio, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados colectados fazem-se apenas pelo investigador e pelo orientador, exclusivamente para fins académicos.
4. A sua participação assume carácter voluntário, sem correspondência de qualquer incentivo financeiro, tendo como finalidade exclusiva a colaboração para sucesso da investigação, em específico, a da melhoria da intervenção educativa no âmbito da “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola.

III. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Nome do (a) participante: Documento de Identidade n.º: Data de nascimento:

Endereço: Bairro: Cidade: Contactos (telefone / e-mail):

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, Bilhete de Identidade n.º _____, aceito participar de forma voluntária da investigação “Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades”. Permito a utilização dos dados que forneço, sob livre e espontânea vontade, sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos na garantia de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Luanda, _____ de, _____ de _____

[Nome completo do participante] (Participante da Investigação)

Octávio Manuel Minango Campos (Doutorando Investigador)

Carlos Manuel Ribeiro da Silva (Professor Orientador)

Apêndice 03 – Estrutura das questões do questionário

Categoria	Questões
Ensino	• Questiona as estratégias de ensino utilizadas no processo de autonomia e flexibilidade curricular
Autonomia curricular	• Questiona os desafios enfrentados pelos professores no âmbito da sua autonomia didáctica • Questiona se a planificação das aprendizagens expressa o sentido da autonomia curricular • Questiona a autonomia curricular em termos das disciplinas ministradas pelos professores • Questiona sobre as características do professor autónomo no processo de ensino-aprendizagem
Flexibilidade curricular	• Questiona a forma de flexibilidade das aprendizagens no processo curricular • Questiona os desafios da docência em relação aos conteúdos que não espelham a sequência das aprendizagens • Questiona se os instrumentos de avaliação expressam desafios em termos de flexibilidade curricular • Questiona se a planificação das aprendizagens expressa o sentido da flexibilidade curricular
Desenvolvimento curricular	• Questiona se a planificação é um dos elementos que permitem o desenvolvimento das aprendizagens • Questiona se a planificação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular
Avaliação das aprendizagens	• Questiona se a avaliação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular • Questiona os objectivos do professor em relação a avaliação das aprendizagens? • Questiona se as questões da prova expressam o sentido de flexibilidade curricular

Apêndice 04 – Roteiro do guião de entrevista

Categoria dos dados pessoais

Sexo: ☐ Masculino

☐ Feminino

Idade: ☐ A. 25 a 30

☐ B. 31 a 36

☐ C. 37 a 42

☐ D. + 43 anos

Nível de escolaridade: ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Formação em Ciências da Educação. Outras áreas (Especificar)

..... Classe que lecciona

Categoria 1 – Ensino

1. De que forma tem flexibilizado o processo de ensino-aprendizagem?
2. Caracteriza a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.
3. As estratégias de ensino têm sido lineares em todas as disciplinas que ministra?

Justifique a sua resposta.

Categoria 2 – Autonomia curricular

1. Que desafios enfrenta o professor no âmbito da sua autonomia curricular?
2. Caracteriza a sua autonomia em termos das disciplinas que ministra.

Categoria 3 – Flexibilidade curricular

1. Que desafios tem tido em relação aos conteúdos que não espelham a sequência das aprendizagens?
2. Os instrumentos de avaliação expressam o desafio em termos de flexibilidade curricular? Justifique a sua resposta.
3. A planificação das aprendizagens expressa o sentido da flexibilidade curricular?

Categoria 4 – Desenvolvimento curricular

1. Como tem trabalhado as aprendizagens expressas nos programas de ensino?
2. De que maneira a planificação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular?

Categoria 5 – Avaliação das aprendizagens

1. A avaliação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular? Justifique a sua resposta
2. De que forma tem flexibilizado as questões da prova no momento da avaliação das aprendizagens?

Apêndice 05 – Protocolo do questionário

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento de recolha de dados da pesquisa intitulada “**Autonomia e Flexibilidade Curricular em Angola: Desafios e Possibilidades. Estudo descritivo a partir de três escolas públicas da província de Luanda**” e tem como objectivo compreender a autonomia e flexibilidade curricular nos contextos da educação básica angolana. A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade do Minho, em Portugal. Neste sentido, gostaria de sua colaboração respondendo a presente entrevista. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Conto com a sua colaboração para a efectivação de nossa pesquisa! Assim sendo, pede-se especial favor que responda as questões colocadas para tornar operacional esta pesquisa. Preencha nos quadrados as partes que te dizem respeito:

– Dados pessoais

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Idade: ☐ A. 25 a 30 ☐ B. 31 a 36 ☐ C. 37 a 42 ☐ D. + 43 anos

Nível de escolaridade: ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Formação em Ciências da Educação. Outras áreas (Especificar)
..... Classe que lecciona

– Circule a opção que corresponde com a sua resposta:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não Tenho Opinião	Concordo	Concordo totalmente
No processo curricular, compete ao professor:			Opções de respostas	
Definir as estratégias de ensino			1	2 3 4 5
Definir os objectivos da aula			1	2 3 4 5
Seleccionar os conteúdos de ensino			1	2 3 4 5
Explorar os conhecimentos aos alunos			1	2 3 4 5
Aferir as aprendizagens alcançadas			1	2 3 4 5
Inovar didacticamente			1	2 3 4 5
Os desafios da autonomia curricular do professor resumem-se nas seguintes possibilidades:				
Tomar decisão no processo de ensino-aprendizagem			1	2 3 4 5
Produzir conteúdos didácticos			1	2 3 4 5
Organizar o percurso do ensino-aprendizagem			1	2 3 4 5
Permitir que o aluno desenvolva as suas competências				
Definir as modalidades de avaliação			1	2 3 4 5
Definir os instrumentos de avaliação			1	2 3 4 5

Os desafios da flexibilidade curricular consistem nas seguintes possibilidades:					
Ajustar continuamente os conteúdos até gerar aprendizagens	1	2	3	4	5
Adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos	1	2	3	4	5
Ajustar os objectivos da aula	1	2	3	4	5
Ajustar os métodos de ensino	1	2	3	4	5
Definir correctamente o processo avaliativo	1	2	3	4	5
A avaliação das aprendizagens expressa a autonomia do professor, porque permite-lhe definir:					
A tipologia da prova	1	2	3	4	5
As questões da prova	1	2	3	4	5
Os conteúdos da prova	1	2	3	4	5
O percurso de ensino	1	2	3	4	5

Obrigado pela contribuição!

Apêndice 06 – Estrutura de categorias e objectivos da entrevista

Categoria	Objectivos
Ensino	• Identificar as estratégias de ensino utilizadas curricularmente
Autonomia curricular	• Caracterizar autonomia do professor no processo curricular • Compreender os desafios que enfrenta o professor no âmbito da autonomia didáctica • Caracterizar autonomia em termos das disciplinas leccionadas pelo professor
Flexibilidade curricular	• Identificar o princípio da flexibilidade curricular • Aferir os desafios didácticos em relação aos conteúdos que não espelham a sequência das aprendizagens • Identificar os instrumentos de avaliação que expressam o desafio em termos de flexibilidade curricular. • Analisar a relação entre a planificação didáctica e a flexibilidade curricular
Desenvolvimento curricular	• Verificar se o professor tem desenvolvido as aprendizagens expressas nos programas de ensino • Compreender se as planificações das aprendizagens expressam o sentido de autonomia curricular
Avaliação aprendizagens	• Identificar se a avaliação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular • Saber os motivos que levam o professor avaliar os alunos • Identificar se os professores têm flexibilizado as questões da prova no momento da avaliação das aprendizagens

Apêndice 07 – Estrutura de categorias e questões da entrevista

Categoria	Questões
Ensino	• Questiona a utilização das estratégias de ensino no âmbito dos desafios da autonomia e flexibilidade curricular
Autonomia curricular	• Questiona os desafios enfrentados pelos professores no âmbito da sua autonomia curricular • Caracteriza a autonomia do processo de ensino-aprendizagem
Flexibilidade curricular	• Questiona a flexibilidade curricular • Questiona se os instrumentos de avaliação expressam o desafio em termos de flexibilidade curricular. • Questiona se a planificação das aprendizagens expressa o sentido da flexibilidade curricular
Desenvolvimento curricular	• Questiona sobre a programação das aprendizagens • Questiona se a planificação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia e desenvolvimento curricular
Avaliação aprendizagens	• Questiona se a avaliação das aprendizagens expressa o sentido de autonomia curricular • Questiona se a avaliação das aprendizagens expressa a flexibilidade curricular

Apêndice 08 – Transcrição de entrevistas

– ESCOLA ALFA

Quais são as estratégias adoptadas para flexibilidade curricular?

P1C-Alfa: Dizer que é pertinente o tema e em primeiro lugar nós os professores temos achado vários métodos para que se possa flexibilizar a qualidade de ensino. Neste caso adoptamos várias estratégias, concernente aos meios de ensino, notamos que hoje a nossa sociedade é maior parte carente e nós procuramos sempre flexibilizar no lado principalmente dos meios didácticos, ou seja, os meios de ensino naquilo que facilita os próprios pais. Eu vou dar aqui um exemplo, eu sendo professora da 1.^a Classe, nos meios de ensino eu sei que tem livros de Língua Portuguesa e outras disciplinas também, o Ministério por acaso até já tivemos a oportunidade de termos os livros, mas ainda há aquele pai que no decorrer do ano lectivo, os filhos podem deixar perder os livros e sabemos que o mercado hoje não é um mercado fácil, mas ainda assim há possibilidade dos pais conseguirem obter livros, e são estes livros que nós temos como meios de ensino para facilitar o nosso ensino de qualidade ora o nosso ensino aprendizagem, muito obrigada.

P2C-Alfa: Falando sobre a 2.^a Classe, principalmente na aula de Língua Portuguesa, o professor tem que trabalhar com a base, a base é o seguinte: primeiro trabalhar o alfabeto e... basta que o aluno já conhece as letras, então aí vai juntando os sons vai criando a letra “b” com a letra “a” vai formar as sílabas, então a partir das sílabas o aluno estará preparado para formar frases e também ... palavras e frases, esse aluno já estará num caminho meio andado. Mas para tal o professor deve ter muita calma porque trabalhar com aluno da 2.^a Classe não é fácil, então nós temos que trabalhar com muito amor e carinho. Isto é, trabalhando com as imagens os métodos de ensino como exemplo cartaz na sala de aula e imagens vai estar conciliado a imagem com a informação do conteúdo. E para a aula de Matemática, para o professor ensinar um aluno saber contar correctamente, nós temos que, alguns métodos, temos pedrinha também, temos pãezinhos, feijões que nós utilizamos na sala de aula para compreender a soma a subtracção vamos usar estes métodos.

P3C-Alfa: Para flexibilizar o ensino na 3.^a Classe primeiramente eu como professora da 3.^a Classe eu uso também os temas transversais que vão ajudar a melhor compreensão do aluno e também tendo em conta a área em que ... a realidade de cada aluno. Então temos também a

estratégia de usar isso mais em questões de exercícios práticos... procurar... nós sabemos que na sala temos aqueles que têm um aprendizado lento e tem aqueles que têm um aprendizado mais rápido e o tema é para todos então nós vamos usar exercícios, uns aqueles que nós chamamos para os mais avançados e vamos usar exercícios para aqueles que são menos avançados e temos que trabalhar em simultâneo com esses alunos tendo... para aqueles mais avançados já no nível deles o exercício, podemos dizer o normal, mas para aqueles menos avançados ou usando números, se for exercícios por exemplo de Matemática, números mais baixos.

P4C-Alfa: Para aqueles alunos que na minha turma que eu sinto que eles têm capacidade de captar, são lentos, na aprendizagem, então o quê que eu faço, o colega disse que realmente que nós quando pedimos material, algum material para nós fazermos um meio de ensino os pais não dão, então o quê que eu faço, eu divido, se eu professora (...) eu que vou comprar cartolina, os marcadores, o meu aluno vai trazer só 100 Kuanzas para tirar cópia duma ficha. O quê que eu faço... eu compro a cartolina, marcador aquilo tudo colorido vai ficar tudo bem bonitinho e para o aluno que tem aquela dificuldade de captar, então tudo que está colado na sala ele também leva em casa. Da forma se aqui está a, b, c, d, ele ali no caderno dele também tem de estar a, b, c, d. então ele não vai ter dificuldade porquê, porque tudo que ele está a encontrar é na sala, tem também, ele vai encontrar em casa. Para aqueles alunos que têm dificuldade que estão na mesma classe, uma coisa que o professor diz também, temos que ter é a paciência, mas para ajudar este aluno que eu faço? É ler todos os dias porque nós até adultos temos dificuldade, as vezes me mandam escrever qualquer palavra... isso é com “s” ou com “z”, então eu faço o sistema de repetir todos os dias não posso ter pressa de dar aulas, vamos fazer mesmo uns 10 ou 20 minutos é ler aquilo tudo que está no papel todos os dias. E lá em casa ele vai fazer o mesmo sistema. Na sexta-feira, e ali vamos ter aulas segunda, terça, quarta, quinta, quando chega na sexta-feira é fazer aquele trabalho que eu coloquei, voltar a fazer o trabalho daquilo tudo que está lá. Porque não adianta o professor ter os meios de ensino aí bem bonitinho, tudo bem enfeitadinho, está a ler mas não está a trabalhar com o aluno aquilo que está lá. Mesmo os alunos da 6.^a Classe, que têm dificuldade, porque aluno, você está a fazer ditado ele fica a olhar no Céu, quer dizer que ele tem dificuldade, ele se tiver ali um meio de ensino também ele vai achar aquilo mais fácil. Mas o professor para ajudar aquele aluno, porque já está na 6.^a Classe, quer trabalhar na 6.^a Classe com meio de ensino, tendo aí as fichas das sílabas, do alfabeto dos ditongos então vou tirar também um dia, uns trinta minutos e vou fazer esse trabalho para ver se esse aluno se todos voltam a encaixar-se rápido, porque as vezes só falta um bocado de atenção, para todos voltarem todos no mesmo sistema e enquadrarem-se no

mesmo tempo, se o professor não tiver a paciência, não tiver o amor não tiver nada, tudo aí fica.

P5C-Alfa: Na flexibilidade para a partilha ou fácil conhecimento do aluno, isso na 5.^a Classe, logo de início na fase do teste diagnóstico, não faço só teste diagnóstico físico, faço também o prático, que é saber de onde cada um vem e fazer um estudo se um vem do bairro azul outro vem da coreia, então procurar saber como é que é o movimento nos seus bairros. Se puder visitar mesmo os bairros desses meninos de forma discreta não ele se apercebendo que o professor lá está e o professor vai começar a adquirir a realidade de cada um. Então o professor vai juntar e vai formar um perfil em que todos eles se encaixam... e esse é um dos métodos que eu faço chegando dentro da sala de aula aquilo é a sala, a turma é uma um por todos, todos por um. Aqui todo mundo é polícia do outro. O que chega e encontra deve ser recebido com ... pelos outros e tornar essa pessoa um dos nossos até que essa pessoa saia da escola. Se sair (...) devemos nos saudar, abraçar saber como é que, o que se passa com essa pessoa se está bem, onde é que ele está e os estudos tudo. E o que mais ajuda, na aula de Língua Portuguesa por exemplo o aluno quando tem dificuldade de pronunciar certas palavras é mesmo dissociar aquelas palavras se é de forma, divisão silábica, mas as vezes temos que desrespeitar o certo ir pelo errado para eles darem conta que não, professor aqui está errado se o aluno dar conta que o que o professor está a fazer está errado é porque ele já sabe qual é o certo. Também é um dos métodos que eu utilizo. E na 5.^a e 6.^a Classe, trabalha-se mais com interpretação. Professor coloca uma palavra ao quadro e o aluno sem copiar o que o outro vai dizer, e ele vai ter que dizer o que esta palavra diz para ti, diz para ti! Não é o que o outro diz que você tem que dizer. A palavra aqui diz isso, ok, e o outro diz isso, você diz isso. É um dos métodos também que se utiliza para que o aluno tenha uma bagagem suficiente, ou seja, dar sinónimos em uma só palavra e criar frases em si, ele cria uma frase com sentido, uma frase que não depende de terceiro a não ser do conhecimento que ele tem sobre a matéria. Em Matemática é bom, gosto de Matemática, sim, tanto que a Matemática funciona como disciplina chave, se o aluno tiver dificuldade em Língua Portuguesa, em Geografia, em História, eu busco a Matemática como a professora disse, os temas transversais. Eu pego a Matemática e utilizo na Língua Portuguesa, utilizo na Geografia e o aluno aprende com facilidade.

P6C-Alfa: Eu vou falar de algumas metodologias que eu tenho usado na sala de aula, por exemplo na Língua Portuguesa, temos aqueles casos que aqueles meninos que pedem transferência que nós recebemos pela primeira vez, as vezes vêm sem, não têm noção ... não sabem mesmo ler, não sabem ler. Então, eu uso um livro de Língua Portuguesa da 1.^a Classe, recuo mesmo um bocadinho, vou ter, aquele livro, início pelas sílabas, vou trabalhando mesmo, vou

diferenciando com os métodos que eu tenho utilizado com outras crianças. Porque temos aquelas crianças que são mais avançadas e as menos avançadas. Tem aqueles casos em que nós, por exemplo vai ensinando... vai ensinando, quer dizer, e aquele menino não capta mesmo quase nada, porque ele tem uma capacidade de ... lenta. Um dos segredos que um professor deve ter, por mim é paciência. Tem que ter muita paciência, muita calma para que o aluno, e paciência mesmo, paciência para que ele, vai explicando devagarinho e tem que elogiar sempre aquilo que ele faz mesmo que for assim uma coisa pequena tem que elogiar. Por exemplo – eu trabalho com um menino autista, ele não sabia ler, ele é cubano, nesse momento ele sabe ler, ele já sabe ler. O segredo foi a paciência e foi elogiar praticamente tudo aquilo que ele fazia, e esses elogios despertou nele interesse... acreditou nele em si, nesse momento o menino está a ler graças a Deus. É uma das técnicas que eu tenho usado, é a paciência com o próprio aluno, tem que ter muita paciência e ser flexível nos conteúdos nem que tivermos que recuar tudo de novo começando de lá da base, começar tudo de novo, o aluno assim vai poder evoluir. Temos aqueles casos e tem alunos que estão na 6ª na 5.ª Classe, se não saem daquela classe estão sempre, estão na... continuam na mesma classe. Esse aluno tem de ter um atendimento especial, o Ministério da Educação deveria fazer um estudo para esses alunos que ficam 3, 4 anos na mesma classe.

Do ponto de vista curricular sentem-se autónomos no contexto ensino-aprendizagem, ou seja, o que entendem por professor autónomo?

P1C-Alfa: temos sim autonomia de criar métodos didácticos, tanto é que a direcção permite que o próprio professor elabora o seu plano anual e dê a conhecer a direcção e durante o ano o professor só vai cumprindo. A direcção não vai prejudicar, também não vai proibir em nada, simplesmente vai ajudar, se o plano do professor tiver algumas falhas que não vai coincidir com o plano curricular só vai pedir ao professor a data desta actividade não fica para aqui, fica para este lado, porque aqui vamos estar a fazer isso, isso assim. Por exemplo este ano a nossa escola visitou museus até certas empresas públicas também, tudo isso por iniciativa dos próprios professores. Isso só mostra mais a autonomia que nós professores aqui temos.

P3C-Alfa: Um professor autónomo, é aquele professor que procura concretizar, procura métodos para concretizar a sua aula. Ela não deve ser só concretizada dentro da sala de aula. Utilizar os espaços que nos rodeiam para poder concretizar aquilo que é dado. Nós sabemos que é brincando que se aprende, muitas vezes com a criança aprendes, ter um aprendizado mais leve as vezes é envolver na brincadeira coisas que chamam a atenção do aluno. Então, graças a Deus aqui na escola, nós os professores, a direcção dá essa autonomia que incentiva os professores a

inovarem, somos constantemente incentivados a inovar as nossas aulas. Então, nós fizemos um programa tendo em conta aos temas que nós temos ao longo do trimestre, por exemplo e procuramos uma actividade extra- escolar ou extracurricular, talvez seja esse o termo, para levar a criança ao conhecimento como o colega disse nós fizemos visita ao museu. Por exemplo, nós na 3.^a Classe, no III trimestre, falamos sobre plantas e sobre diversidade de plantas, meio ambiente, falamos dos animais, então marcamos uma visita ao museu de histórias naturais, onde os alunos podem concretizar... não vimos as plantas, mas vimos diversas, os animais, as classes dos animais e isso ajudou, porque depois fizemos um resumo na sala de aula, vimos que aquilo que eles foram vendo ao longo da aula no II trimestre é o que eles foram concretizar de uma forma mais leve. Então aquilo levou os alunos a perceberem melhor, temos tido também mesmo fora aproveitar os espaços, bibliotecas por exemplo, para leitura... Língua Portuguesa temos utilizado também a biblioteca e outros programas que alguns professores também têm preparado para concretizar o ensino.

P2C-Alfa: Falando sobre o professor autónomo, é aquele professor que está sempre em investigação, isto é, antes de dar a sua lição deve ter uma preparação prévia, escolhendo bem os conteúdos que vai ministrando ao longo das aulas, visto que numa sala de aula nem todos os alunos têm a mesma capacidade de assimilação, uns assimilam mais rápido outros assimilam menos, então para isto, o professor deve criar uma estratégia escolher os temas adequados que vai implementar na sua aula trabalhando com os meios de ensino, visto que na escola temos aqui a biblioteca, de vezes em quando devemos levar os nossos alunos para biblioteca, sabendo que isso é uma biblioteca, aqui temos vários tipos de livros. Então este livro que o professor vai indo ensinando ao aluno, aluno da 2.^a Classe, isto é, tem livro de história naturais, livros infantis, então o professor ao ministrar esta aula aqui, o aluno vendo a imagem, o professor contando a história também vai motivar este mesmo aluno que está sempre em contacto com os manuais. E também temos aqui o pátio, visto que temos aqui as plantas, numa aula de estudo do meio, nós podemos aproveitar falando sobre a planta, a planta tem a parte essencial que a raiz, tem caule, tem folha. Então podemos ensinar o aluno que essa parte aqui é a raiz, aqui está o caule, está a folha está o fruto, está a folha. Então são os meios que o professor deve implementar nas suas aulas. Porque a aula não é só na sala de aula, não, também podemos aproveitar o espaço também, de modos a ser mais criativo.

P4C-Alfa: Um professor autónomo para mim também deve dar liberdade de expressão aos seus alunos, muitos dos professores não dão a liberdade de expressão aos seus alunos, eu sou o

professor, eu que faço e ninguém aqui faz mais nada. Nós quando demos liberdade de expressão ao aluno, até de escolher o método, a maneira mais fácil de aprender. Porque o professor não pode ter só um método de ensino, pode ser três, quatro e vou colocar ali os quatro e vou dar liberdade de expressão ao aluno de escolher o que você quer para trabalhar, o importante é chegar aqui, se chegares aqui, no fim onde eu quero, o objectivo que eu quero, então não tem problema nenhum. E para esses alunos avançados e os menos avançados então o que eu faço, faço também trabalhos em grupos, por fila, as fizemos por grupo de três, e os alunos têm tendências de escolherem – se entre os bons, porque eles ali de ver na sala já sabem quem são os bons e quando chega, quando é aquele dia que a professora deixa cada aluno escolher o seu grupo, formar o seu grupo, então acaba ficando os maus.

P6C-Alfa: Eu digo que para a criança aprender nós temos de ser mesmo autónomos, se não formos autónomos a criança nunca irá aprender. Por exemplo eu vejo se os meus alunos, por exemplo a Língua Portuguesa, se vejo que há muitos erros ortográfico, eu começo logo, faço concurso entre eles, concurso de soletrar, quem soletra mais rápido em poucos minutos, faço isso, também faço concurso de quem escreve mais rápido, mas palavras assim simples. Depois eu quando vejo que uma boa percentagem dos alunos já estão a começar a escrever, já estão a dar conta do recado, então aí, eu primeiro deixo de seguir o programa, preparo primeiro eles, quando vejo que já tem uma boa percentagem, já estão bem preparados, eu começo a seguir o programa, chega a ter mais resultados. Por exemplo para Matemática, eu também faço concurso de Matemática, na 6.ª Classe o aluno, uma das coisas que ele tem que dominar primeiro é a tabuada, basta dominar a tabuada a divisão fica mais fácil. Faço concurso da tabuada, começo na tabuada dos dois depois não vou dos três, vou dos 5 depois volto recuando nos 3, depois de dominar bem a tabuada, ali já podemos implementar as outras contas, fracção e aí já poderá ser mais fácil.

Quais são os vossos desafios no âmbito da autonomia curricular?

P1C-Alfa: Um Desafio muito grande, visto que recebemos esses alunos com essas debilidades no princípio do ano e até ao meio final do ano nós temos esses alunos muito bem lapidados. Tem sido um desafio grande, porque temos também alguns factores no que refere por exemplo a número elevado de alunos, alunos com necessidades especiais, que mesmo assim nós os professores com toda a paciência e todo o amor e todo o carinho, visto que é uma missão nossa nós os professores somos missionários é uma missão que nós trouxemos para nossa profissão então estamos todos os dias, preparados para enfrentarmos cada detalhe cada situação nos sentimos comovidos com a situação de cada aluno e nós conseguimos contornar para que este

aluno possa sair daqui muito bem preparado. Mais uma vez nós a escola 1208 agradece por termos esses professores ou este colectivo que temos trabalhado com esse desafio e temos conseguido ultrapassar esse desafio muito obrigada.

P2C-Alfa: Falando dos desafios, o grande problema que nós encontramos na sala de aula é mesmo os meios de ensino, visto que temos alunos que não têm caderno, vem na escola só com um caderno. Por sua vez, isso também dificulta de uma certa maneira na assimilação dos conteúdos e também os pais não acompanham os seus filhos, o professor dá tarefa para o aluno fazer em casa, chega com a mesma matéria que o professor deu para fazer em casa e o aluno não faz. Então são desafios que nós encontramos muito nas salas de aula tem a ver com o acompanhamento dos pais e também os materiais que o aluno deve vir adquirir para que, para estar numa escola.

P3C-Alfa: Os desafios são vários, porque o processo de ensino e aprendizagem envolve várias entidades, envolve o professor, envolve o aluno, envolve a direcção, envolve a sociedade e nós vamos encontrar em cada elementos vamos encontrar Barreiras vamos encontrar dificuldades. Para o professor inovar, então vai encontrar mesmo que o colega disse a principal matéria muitas vezes vai começar no próprio professor vai encontrar às vezes algumas limitações eu posso ter vontade de fazer mais eu mesma como professor também preciso ter aquela motivação. Se eu não tiver motivada, então vai ser já uma causa vou ver já como uma barreira para a inovação. Mas uma vez ultrapassada, nós vamos encontrar as barreiras externas, são aquelas independentes de nós que são dos outros envolventes, vamos encontrar a parte do aluno, vamos encontrar o porque condições financeiras, porque inovar as vezes precisa também de condições, é o que a professora acabou de dizer ela compra materiais mas se ela não tiver essas condições os encarregados não tem aquelas condições então também nós podemos apontar como barreiras como desafios nós vamos encontrar para um professor inovar a sua aula ou inovar as matérias aquilo que tem que leccionar. Mas falando particularmente da minha classe eu encontro dificuldades nos próprios encarregados, o acompanhamento eu ainda vou apontar. Tem outras barreiras tem outra outras dificuldades, mas facilmente consigo ultrapassar, mas a dificuldade maior que eu encontro é um envolvimento do encarregado de Educação no processo de ensino e aprendizagem. Nesta inovação se o encarregado não se envolver, então fica difícil, porque ele recebe o aluno, recebe algo aqui na sala quando chega em casa a realidade às vezes é outra, é diferente completamente diferente não tem aquele acompanhamento por parte dos Pais. Por exemplo, eu estou há dois anos com os mesmos alunos e tem encarregados que eu não conheço, tem encarregados que não se importam

com o acompanhamento dos alunos. Se eu como professora não lutar para aquele aluno, ficará totalmente abandonada dentro de casa dentro da sala de aula. Então temos que contar mais com a vontade do próprio aluno de aprender porque nós temos mesmo aqueles alunos que mesmo com essa dificuldade, mas aquilo que ele recebe durante as aulas e ver o empenho do outro colega então isso motiva ele por só motiva e vai tendo um crescimento às vezes um aproveitamento. Mas se formos olhar por parte do acompanhamento muitas vezes não temos mesmo, isso é o que acontece dentro da minha sala de aula

P4C-Alfa: Desafio da autonomia, por ser mesmo autônomo e a direcção simplesmente só aceita que você seja autônomo, mas o que vais fazer, como fazer isso é da parte do professor e por vezes, o professor tem como começar, mas no decorrer depara-se com certos obstáculos e não tem como se queixar na direcção porque isso é sua iniciativa, então logo o professor tem que fazer manobras para conseguir prosseguir. Um outro ponto é o professor é o grande influenciador da sociedade. Hoje existe influenciador digital, mas o professor é o principal influenciador, porque o professor todos os santos dias influencia os seus alunos. Se hoje falou de “a” e incentivar o aluno a gostar de tudo que começa com a letra “a” ou tudo que tem a letra “a” e amanhã falar do “u”, o aluno amanhã também vai gostar de tudo que tem a letra “u”, e o professor soube transmitir. Outra dificuldade mesmo é a preparação psicológica porque o professor tem que fazer o contexto geral da sua turma. Ontem cantei os alunos gostaram e a matéria entenderam, mas hoje o professor cantar os alunos não vão estar interessados e o professor tem de fazer o contexto é o que acontece muitas vezes, preparo a aula de uma forma mas antes de pisar na sala de aula, se eu me deparar com o aluno, porque o caminho é o mesmo dos alunos e do professor, basta ver já a cara de um aluno, este está triste ... meu plano não continha lá um aluno assim, ok vou andar tem mais outro vai me ver professor, normalmente o aluno quando vê o professor na rua a tendência é vir abraçar. Mas quando o aluno não vê, vê o professor, “professor boa tarde” alguma coisa aconteceu então logo que o professor chega na sala, tudo o que preparou fica como segundo plano. Vai ter que olhar e fazer a leitura, o João está assim, mas já a Maria está feliz, ontem estava triste a fulana está assim, então tenho de arranjar uma forma mexer com o João e o fulano. Aula fica já no segundo plano, então o professor vai criar uma motivação, ou se não motivação dentro da sala, pode tirar o aluno da sala de aula, a turma da sala de aula e colocar tipo no pátio para fazer uma flexão, ou reflexão e vários sítios sobre conhecimento e sobre monitorização da direcção escola para que o aluno a turma esteja motivado e depois o professor vai conseguir cumprir com o seu plano diário.

P5C-Alfa: Tenho um método que a tarefa o aluno deve fazer com ajuda do encarregado sempre com ajuda de encarregado não encarregado fazer a tarefa do aluno. Porque que eu faço isso, é para evitar aquelas chamadas do pai para saber professor como é que o meu filho está? Se o pai gasta o seu saldo para me ligar para dizer como é que o seu filho está na escola em termos de aprendizagem quer dizer que o encarregado não olha diariamente no caderno do seu educando, não ajuda o educando a fazer as tarefas, logo o Senhor responde, se o papá olhar no caderno do fulano vai dar conta isso quer dizer que o papai não está a ajudar o menino a fazer a tarefa. Ok está bom, vê o caderno depois me dá um sinal, e alguns encarregados aparecem, aparecem na escola ...senhor professor por vezes até ponho a tarefa não corrijo porque são muitos alunos que eu trabalho e alguns encarregados gostam que tem que meter bom, encarregado tem certeza do que fizeste está certo? Sim, então o bom é para que? Se o próprio o aluno... se o encarregado tem certeza que fez está certo, eu vi, verifiquei, mas como são muitos... Corrigir todos aqueles cadernos vão me levar muito tempo. Então fizemos a correcção no quadro, se estiver certo eu verifico caderno acho que a direcção deles eu passo caderno, não corrigir, está certo, sim, põe bom, está certo, sim, põe bom. Cadê a correcção, mas aquele caderno que é o sinto que tem uma caligrafia diferente, é já observação, temos grupo no WhatsApp para essas coisas.

P6C-Alfa: Falando de desafios, há muitos factores, por exemplo a ausência do acompanhamento dos encarregados, as vezes o aluno está constantemente doente, isso também possibilita. Mas falando propriamente dos desafios no meu ponto de vista, eu tenho de desafiar a mim mesmo, eu mesmo como professor. Porque que eu digo isso, porque se eu tiver, estiver psicologicamente bem para influenciar o outro, quer dizer o aluno pode até mesmo em casa pode estar triste, não estar a ser acompanhado pelos pais, mas se eu for um motivador, o aluno desperta este interesse. Então um dos maiores desafios tem de ser mesmo a partir do próprio professor. O próprio professor é que tem que saber não eu é que tenho que mudar a metodologia os métodos tenho que desafiar a mim mesmo como professor, em poucas palavras tenho de desafiar a mim mesmo.

O plano de aula é uma expressão da Autonomia e flexibilidade curricular?

P1C-Alfa: Obrigada pela questão, sim, sim digo que sim porque sempre que nós elaboramos um plano de aula nós temos sempre em conta o primeiro passo ao tema que nós vamos preparar e consoante o tema que nós vamos preparar para aquela aula nós ao prepararmos ou seja elaborarmos temos que saber que estamos preparados para transmitir aquele conteúdo. Claro que um plano da aula, ou seja, uma aula bem dada tem que se passar primeiro por um plano

bem elaborado eu própria e a professora elaborar o plano de aula é perfeito que estou na autonomia de ter aquele plano muito bem elaborado então digo sim, digo sim.

P3C-Alfa: Só para reforçar, os planos têm sim autonomia e flexibilidade porque o tema pode ser igual para todos, mas o professor é que vai determinar. Qual é o método que vai usar na aula para melhor compreensão ele é que vai determinar os caminhos aquilo os objectivos os específicos têm lá o geral que eu quero que ao longo prazo, mas para aquela aula eu como professora tenho autonomia de escolher o qual é o objectivo que eu quero atingir. Eu, particularmente, independentemente do plano é quinzenal, mas aquele meu plano é meu então eu que tenho autonomia determinar aquilo que eu quero para o aluno alcance tendo em conta o objectivo geral então eu vou escolher os métodos vou escolher as estratégias que eu vou utilizar para aquela aula. Agora a flexibilidade nós também podemos por exemplo não sei se é basicamente isso, mas se eu dei uma aula ontem e os alunos não perceberam aquela aula eu automaticamente tenho autonomia e flexibilidade de hoje retomar já com outros métodos não passar e por uma outra aula quando eu dei conta que os alunos não receberam devidamente, não atingiram bem os objectivos. Então eu tenho essa flexibilidade de colocar outros métodos que é para levar para poder atingir o objectivo proposto.

P6C-Alfa: Eu digo que o professor tem autonomia nos planos a partir do momento em que, por exemplo se tivermos um conteúdo, por exemplo os nossos manuais, as vezes que os nossos manuais vem com vem com pouco pouca bagagem, pouco conteúdo, então a partir do momento que eu vou fazendo uma investigação por exemplo quando estamos a falar do meio ambiente, o ambiente natural se no livro não vier uma definição de ambiente natural eu posso ir buscar uma fonte de investigação tirar o tema, definir o que é ambiente natural, mas no livro não consta esta definição de ambiente natural, mas eu tenho essa autonomia de repor a definição do que é ambiente natural.

P4C-Alfa: Ao elaborarmos mesmo não sei, nós ao elaborarmos o nosso plano de aula nos professores é elaboramos o plano de aula nos às vezes já não sei nem o que eu tô fazendo aqui começamos a falar sozinho, nós começamos também traçar o que que os alunos vão trazer para nós e se os alunos não trouxerem isso que nós queremos o que que o aluno vai me ensinar nesse exacto momento que meio de ensino eu vou utilizar para facilitar essa para essa aula que meio de ensino vou utilizar caso esse meio de ensino não me facilitar, o aluno poderá me ensinar outra coisa e ali sucessivamente.

P5C-Alfa: É visível sim, a autonomia e flexibilização no plano de aula, porque as entidades superiores traçam o perfil geral, mas é o professor quem vai trabalhar nos objectivos específicos. E o professor é autónomo em criar o conteúdo para o seu aluno e como transmitir esse aluno o Professor deve ser flexível ao máximo para que o aluno aprenda ou contenha, retenha algum conhecimento sobre o conteúdo que o professor assim transmite ao aluno, em suma é isto.

P2C-Alfa: Falando de autonomia no plano de aula visto que o professor antes de ministrar a sua aula. Primeiramente ele deve fazer uma previsão daquilo que vai traçar se na realidade vai de encontro com os objectivos que ele vai traçar para poder que alcançar ao longo da sua aula, isto é, deve criar métodos e meios de ensino, de modos a partir do método o professor vai poder ministrar a sua aula, criando os meios adequados. Isto é, de modos que seja flexível ao aluno que perceber um determinado conteúdo.

P6C-Alfa: Primeiro ponto, a linguagem a linguagem do professor deve ser a mesma do aluno, durante as aulas Professor deve corrigir os erros do aluno e no aumento da avaliação depois da correcção foi feita dos erros ortográfico e não só o professor vai fazer avaliação a linguagem Será mesmo aí pode facilitar já é uma barreira ser quebrada e o outro ponto é a preparação a preparação antes da avaliação antes dessa mesma avaliação não colocar conteúdos fora daquilo que o professor transmitiu nem exagerar também nas perguntas.

Como é que a avaliação das aprendizagens pode ser uma expressão de flexibilidade Curricular?

P1C-Alfa: Eu vou fazer como primeiro ponto o diagnóstico vou diagnosticar para saber o nível de conhecimento até que ponto os meus de alunos estão capacitados para entrar e para essa classe. Depois na avaliação eu professora já conheço já trabalhei com os alunos durante um tempo seja um trimestre 2 ou 3 trimestre já conheço a capacidade de cada aluno que eu tenho, não fugindo da realidade daquilo que são os conteúdos eu devo elaborar uma prova não é medindo ou seja elaborar uma prova consoante a realidade do conhecimento de cada aluno, aí eu estarei a falar da flexibilidade de formas que os objectivos que estejam aí planificados nessa avaliação, ou seja, nessa prova sejam atingidos.

P3C-Alfa: Na avaliação, o professor não pode se agarrar somente nessas provas escritas para determinar o aprendizado do ano não, aquilo que ele faz diariamente na sala de aula também ajuda que é o diagnóstico que a colega falou. Ajuda muito também na avaliação desses alunos e acima de tudo a linguagem prova tem que ter uma linguagem clara compreensível a nível de todos

os alunos. Pronto, avaliação também tem de ajudar ponto os objectivos traçados foram atingidos até que também a avaliação ajuda a vermos até que o ponto nós até que ponto chegou se nos atingimos o objectivo ou não.

P6C-Alfa: Primeiramente eu fazer uma avaliação no aluno como eu tenho que fazer uma avaliação primeiro dia dela, não é, uma avaliação diagnóstica até que o ponto o menino está em questão de aprendizagem. Depois durante o processo, o professor avalia todos os dias tem que avaliar todos os dias, mas principalmente a partir é o comportamento já do aluno a partir do comportamento do aluno a pessoa vai analisar o aluno depois vai avaliando aprendizagem também do aluno. Conforme ele vai aprendendo o professor vai vendo não, o aluno está a melhorar e outra coisa que eu por exemplo que eu estava, há alunos falando no momento da prova, eles dão se mal. Eu por exemplo tenho autonomia por exemplo o meu aluno que tiver por exemplo 4 eu posso ter autonomia ele é um bom aluno eu posso ter a autonomia de dar um 5 ou 6 porque eu sei que ele é um aluno da até de 10 ou de 10 ou de 8, mas tem aqueles casos as vezes dão se mal então eu tenho nessa altura autonomia como professor de aumentar a nota do aluno agora para na questão de elaborar a prova. Eu por exemplo, a primeira pergunta tem que ser a pergunta mais fácil até o aluno vai perguntar se professor isso é pergunta? – é pergunta filho, quer dizer é uma a primeira a primeira pergunta que todos tem de ser a mais fácil, até uma criancinha vai responder. Depois assim gradualmente as coisas, não é tão difícil porque a prova a prova é só uma questão de a pessoa recolher dados ou informação daquilo que o professor foi transmitindo se ele mesmo foi coisa foi adaptando, mas tem aquele aluno, ele na sala dá-se muito bem mas chega no momento da prova tem aquele erro, á uma questão também de flexibilidade, por exemplo ao faze a correcção, há aquele aluno que, prontos tentou responder, mas faltou, há erros ai ortográficos, quer dizer, professor flexível vê pelo menos ele tem noção daquilo então dá- lhe mesmo um bom um bom e meio. Nesse caso se a pergunta vale 1 pode dar mesmo 0,5 ou 0,75 o mais importante é que o aluno sabe que aquilo que está fazendo é uma oportunista.

P4C-Alfa: Ao fazermos uma avaliação nós professores também temos que temos que saber primeiro o professor tem que saber se aquilo que eu vou eu vou utilizar a avaliação que eu irei fazer aos meus alunos, será que também será fácil para mim professora responder ou como é que eu posso dizer fazer. Qual é o tempo que eu vou utilizar e fazer essa avaliação dou aqui um exemplo por exemplo nos exames os que estão a fazer as provas do exame tem que também pensar, não é só chegar vamos por aqui pergunta 1 pergunta 2, os professores que elaboram também têm que saber isso aqui essa pergunta quantos minutos vou quanto tempo irei roubar do aluno. Se um

adulto para fazer 5 minutos para responder isso e uma criança irá fazer quanto tempo para fazer essa responder essa pergunta. E se o professor não fazer essa pergunta nele próprio então não tem como ele também fazer uma avaliação. Porque ao fazer uma prova nós temos que pensar na agilidade dos alunos. Como está o aluno se o aluno está bem está mal se está como. E para isso tudo temos que fazer perguntas fáceis e outros que achamos que é difícil mas também não é não é difícil até para aquele aluno que não sabe ler não sabe escrever porque temos alunos da terceira quarta classe que não saber ler não sabe escrever ou se sabe ler sabe escrever mas é aquele pouquinho mas ele naquela prova ele também falou tem a capacidade daquela não tem capacidade de tirar um dois valores três valores para não tirar zero o que que eu posso elaborar pergunta do verdadeiro e falso, pergunta de assinalar, pergunta de ligação, que vai tornar o aluno flexibilidade do aluno, não vou só por não, quero cinco perguntas ali em cada um vai responder e eu que tenho problema e eu que não sei escrever mas ali muitas vezes por exemplo acontece o professor vai ver espera tirou quatro não copiou ele encontrou a prova está fácil está facilitado para aluno por exemplo a prova de exame da 6ª Classe, eu olhei e disse possas sim senhora está fácil, mas para o aluno também, mesmo o professor já está a dar conta que a prova está fácil, mas vais encontrar aquele aluno que ainda vai achar a prova difícil o que que o professor tenho que fazer também tenho que ajudar o aluno não vou pegar aquela informação toda aí vou ler tudo de uma vez para facilitar também a avaliação do aluno que eu professor estou a dar conta que essa avaliação está fácil então eu vou ajudar, vou ler grupo por grupo para facilitar aquele que eu sei que hoje por exemplo lá na nossa sala tem um que perdeu o avô ele não tá bem o professor não vai despejar aquela informação toda por causa daquele mesmo aluno que estamos a encontrar nessa situação. Então vou dar a informação passo por passo para tornar avaliação do aluno que está que hoje a avaliação dele diagnóstica não está bem para ele conseguir fazer qualquer coisa.

P2C-Alfa: Falando sobre avaliação visto que um professor ao elaborar uma prova deve ter alguns níveis de dificuldade até onde o nível fácil, nível médio e nível difícil. Então o professor ao elaborar esta prova aqui, vai ver que aquele aluno, até que não sabe nada, também vai poder fazer qualquer coisa. Devido os níveis que vai traçando ao longo da prova e também avaliar um aluno para se dizer que não é só no momento de prova não todos os dias que o professor está em condições de avaliar o aluno. Isto é, a partir do momento que em que o aluno sai de casa para escola o professor vai fazer uma avaliação diagnóstica. Como é que está esse aluno? Mas será que ele está mesmo preparado para fazer a prova ou será que tem alguma dificuldade? Então a partir daí o professor vai fazer uma leitura, daí vai ele avaliando o aluno consoante o seu estado físico e

psicológico, do aluno naquele momento, então para tal o professor deve estar um pouquinho flexível. Bem os professores que avaliam o aluno que é para testar o nível de cada aluno, visto que é a partir da avaliação que o professor que vai testar, será que este aluno está preparado para transitar de um ciclo para outro ou não, então ele vai fazendo a avaliação. Para muitos nossos colegas quando estamos a falar mesmo em caso de avaliação acho que é avaliação sei que é um passo muito importante mas alguns professores acham que é o mais importante do tudo que o aluno aprendeu ao longo do ano lectivo, pois do trimestre, porque o aluno por exemplo o aluno no momento da avaliação Nem sempre o aluno está preparado psicologicamente fisicamente e nem sabemos em que estado está o aluno e naquele momento que o aluno for avaliado o aluno vai tirar uma negativa que o professor coitado até acaba ficando doente. Então para mim pelo menos avaliação é importante, mas também acho que às vezes há certos momentos que não porque o aluno Todos os Santos Dias no momento que o professor vai ministrando as suas aulas o aluno é um excelente ele entende ele compreende e mesmo nós adultos também nos acontece isso somos inteligentes aprendemos, mas quando chega no momento da avaliação ficamos tipo alguém que não sabe nada.

P6C-Alfa: O professor, a finalidade da avaliação é para testar, para saber o nível de aprendizagem do aluno que ele foi aprendendo durante um período. Por exemplo a directora pedir, Professor Maximiliano Preciso de seis alunos bons a Matemática. É lógico eu vou eu já sei o nível de preparação que dos meus alunos têm por exemplo eu já sei quem é quem que pode está preparado para um concurso de matemática um concurso de matemática por isso que é importante assinalar, o professor tem que saber um aluno, há alunos que hoje estão bem, mas amanhã não estão bem. E tem alunos que estão bem desde o princípio até ao fim. Então, nós temos mesmo que saber o nível de aprendizagem dos alunos.

– ESCOLA BETA

Quais são as estratégias adoptadas para flexibilidade curricular?

P1C-Beta: Na minha experiência, como professora da primeira classe, em primeiro lugar está a motivação. A motivação é essencial na sala de aula, sobretudo na primeira classe. Quando o professor motiva, os alunos têm mais interesse em aprender. Outro elemento fundamental, são os meios de ensino. Quando um professor dá aulas sem os meios de ensino, praticamente trabalha empiricamente e o aluno fica meio perdido. Então, a motivação e os meios de ensino são essenciais.

P2C-Beta: A motivação e os meios de ensino são fundamentais, e, muitas vezes, também temos de ter em conta o meio em que está inserido o aluno, pois também influencia muito na aprendizagem. A nossa escola, por exemplo, prima pela inclusão. Temos muitos alunos especiais. É necessário usar várias dinâmicas. Nós temos tido a formação do Projecto de Aprendizagem para Todos (PAT), que nos ensina muitas metodologias de como trabalhar com alunos que já têm um nível de aprendizagem alto, médio e baixo. Isto tem ajudado muito dentro das nossas salas de aulas. Além dos alunos normais, em todas as salas temos também alunos especiais.

P3C-Beta: Para além da motivação, também, muitas vezes, usamos a realidade do aluno e nem sempre o meio onde eles estão...por exemplo, temos alunos mais avançados e menos avançados, e muitas vezes não é só seguir aquilo que está na dosificação, também trabalhamos consoante a realidade dos alunos.

P5C-Beta: Nós temos três fases no processo de ensino e aprendizagem. Começando pela motivação, a motivação é onde se desperta o aluno. É a partir dela que o aluno consegue perceber o que o professor quer transmitir. Uma aula sem a motivação o aluno fica meio perdido. Quando nós começamos com a motivação, incluímos o conteúdo que nós queremos administrar. Então, aí o aluno desperta a sua atenção e consegue compreender. Falando das fases do desenvolvimento, muitas vezes nós ficamos um pouco mais retardados quanto a administração da matéria, porque, devido a inclusão dos alunos especiais inseridos nas salas, às vezes, nós temos que disponibilizar também algum tempo, para poder enquadrar os mesmos. Tem uma aula específica só para eles. Aí, temos que parar o conteúdo que é dado a todos e temos que ter uma aula específica para o aluno especial. Isso muitas vezes nos leva um certo tempo, que, quando chegamos na fase da consolidação, às vezes não temos em conta o tempo para o qual a aula foi planificada, pois vamos mais além. Em suma, o objectivo é atingir a meta com todos os alunos.

P6C-Beta: Quanto as metodologias de ensino e, olhando às novas práticas que o PAT e as ZIPs nos trazem como ferramentas fundamentais para alavancar o ensino, posso dizer que os professores têm muitas experiências nessas práticas. Já conseguem lidar com o ensino inclusivo. Neste ensino inclusivo, podemos ver que não é muito difícil, mas também não é muito fácil, porque o professor tem que ter uma técnica para conciliar o ensino especial dentro de uma turma com ensino normal, razão pela qual, até podemos dizer que nesta classe de saída da sexta classe, podemos ver que tem um resultado, digamos, não de 100%, mas de 70%. Quanto as metodologias dentro da sala de aulas, podemos dizer que temos aplicado aquilo que o PAT nos traz como ferramenta principal, começando com uma motivação rica ou uma motivação unilateral, em que a aula não tem sido só do

professor, tem sido uma simbiose entre o aluno e o professor. Muitas vezes, as nossas motivações são feitas a partir dos alunos. Trazem um real. O que nós precisamos, é que a educação não pare por aqui. Continue a nos alavancar para que o ensino seja uma coisa mais concreta ou mais real.

Quais são os desafios que enfrentam no âmbito da autonomia curricular?

P1C-Beta: Temos encontrado várias dificuldades, visto que nós, devido a inclusão, temos que traçar dois tipos de planos para os alunos normais e os alunos especiais. Mas, quanto ao material didático, não tem para eles. Eles não conseguem fazer a leitura no livro de língua portuguesa. Inclusive, vimos nas provas que foram elaboradas para os alunos especiais, não vai ao alcance deles. Nós, na elaboração das provas da escola, temos feito provas ao nível deles. Mas, agora eles não estão a conseguir adaptar-se, devido às provas que foram elaboradas, que nós não tivemos acesso e eles estão a encontrar estas dificuldades. Nós, as professoras, como já compreendemos a capacidade deles, estamos a inverter de uma outra maneira, para eles conseguirem fazer alguma coisa na prova.

P2C-Beta: Tem aqueles encarregados que também têm tido dificuldades na elaboração das tarefas. Tem encarregados que não entendem até a própria tarefa é o aluno da primeira classe faz a tarefa às vezes sozinho, e isto também dificulta. Até próprio pai não entende também a tarefa...coisa simples, mas há encarregados que também encontram dificuldade em ajudar o próprio filho. Isso também é um desafio na interação.

P3C-Beta: Só este ano, as outras colegas tiveram dificuldade no material. Não tínhamos os livros das primeira e segunda classes. As colegas usam o método de tirar cópia, porque os alunos não têm condições para adquirir. Eu falo, porque, para além de professora, também tenho aqui uma filha e o livro de língua portuguesa da primeira classe para ela custou três mil kwanzas. Na sala dela apenas duas crianças tinham o livro. A maioria trabalhou com livros os antigos, onde os conteúdos actualmente não são iguais.

P4C-Beta: Os vários desafios que temos enfrentado, praticamente são os quadros. Não facilitam. Principalmente quando temos que escrever. Temos que molhar o giz, só assim que se consegue. Tem que se fazer vários exercícios. E, outra dificuldade são os meios de ensino para os alunos especiais.

P5C-Beta: Outro desafio, além dos que as colegas já disseram, é no que diz respeito à dosificação. No meu caso, eu tenho tido muita dificuldade. Não há uma dosificação específica para os alunos especiais. Então, tenho encontrado muita dificuldade. E, por outra também, é a

interacção entre os encarregados os professores.

Enquanto professoras, sentem-se autónomas profissionalmente?

P1C-Beta: Eu, por exemplo, tenho. Há certas coisas, no que diz respeito aos conteúdos, às vezes não vem na dosificação, mas o professor também tem que arranjar formas. Por exemplo, os meios de ensino, estamos a falar das plantas, a professora tem que ser autónoma, tem que arranjar meios de como ilustrar o que é uma planta, ou os animais, e assim sucessivamente. Como professora tenho autonomia. Não posso apenas depender da escola. Eu posso também arranjar meios de como ajudar os alunos.

P2C-Beta: Eu sou autónoma, uma vez que, tendo a realidade do nosso Ministério ou para quem elabora os livros, os professores aqui sabem que muitos manuais vêm com erros. Então, nós procuramos sempre, procurar encontrar o que está certo. Vamos à internet, procuramos conteúdos. Muitas vezes, procuramos manual das outras editoras da mesma classe, principalmente a editora Plural é muito usada por nós. Procuramos sempre alcançar os objectivos, não só nos conteúdos que vêm na dosificação que, muitas vezes, em função do nível de aprendizagem dos alunos, há necessidades de darmos conteúdos diferenciados, e, então, precisamos mesmo também estudar para poder fazer compreender os alunos.

P3C-Beta: Eu também sou autónoma e tenho esta liberdade quanto aos conteúdos que temos elaborado para os alunos. Quando temos dificuldade, para além de pesquisamos no Google, ou procurar outro livro da editora Plural, entre nós mesmos, se tivermos uma dificuldade no conteúdo, vamos ter com o outro. Trocamos experiências.

P5C-Beta: Realmente, temos autonomia. Nós temos essa autonomia de administrar as aulas, que vão ao alcance dos alunos. Porque, isso é um processo dinâmico e nós temos tido vários seminários em cada trimestre, e temos levado o ensino avante. Eu não tenho dificuldade de administrar a matéria, porque é a minha área profissional. Fiz a pedagogia no ensino médio que é o INE (Instituto Normal de Educação) e no ensino superior fiz Psicologia da Educação. E, auxiliando, temos alcançado os objectivos. Não tenho dificuldade quanto a isto, em fazer compreender os alunos.

P6C-Beta: No que toca à autonomia, dentro do regulamento do padrão do processo de ensino e aprendizagem, a autonomia não me é dada de forma aleatória, mas esta autonomia tem de coincidir com aquilo que é regulamentado nas nossas dosificações. Se eu tenho uma turma com níveis de aprendizagem diferenciados, eu posso ter uma autonomia dentro daquilo que me foi

orientado ou regulamentado. Se eu tenho, por exemplo, um texto que tem quatro ou cinco parágrafos, eu posso reduzir este texto em dois parágrafos. É uma autonomia. É sistematizar o conhecimento dentro do respaldo que faço na minha sala. E, a outra também, é, se escola não me oferece um meio de ensino concreto, eu posso trazê-lo. Se estiver a falar dos tipos de solo, investigando, posso trazer os tipos de solo, para fazer uma aula mais concreta e objectiva. A autonomia do professor não pode ser fora dos padrões do regulamento da escola, ou da dosificação, ou daquilo que vamos fazer. Mas, as nossas autonomias são supervisionadas por um inspector ou uma pessoa que assistir a aula. Se ele encontra uma autonomia, se calhar não vai entender que é minha autonomia dentro daquela sala de aula, então ele, às vezes, quer que conforme encontrou na dosificação, é conforme o professor tinha que fazer. Mas, tem que ser assim? Não! Você veio, assistiu a minha aula, eu sou autónoma, estão aí o plano e os meios de ensino. Então, eu estou a fazer uma aula de acordo a uma dificuldade, que eu tenho na minha sala. É uma autonomia controlada. Não gera caos e nem prejudica o processo de aprendizagem das crianças.

Ensinar pressupõe avaliar, certo? Estamos agora num processo de avaliação. Nós queremos perceber, de que forma uma prova pode expressar também o sentido da flexibilidade?

P1C-Beta: Dentro da avaliação, falando da autonomia e flexibilidade, eu vejo mais a realidade ou meio em que a criança se encontra. Os conteúdos, desde que sejam acessíveis, para mim é um dos pontos (indicadores).

P2C-Beta: Quanto à avaliação, eu penso que o professor ao fazer a avaliação, tem que ter em conta o tipo de conteúdo que foi dando durante as aulas, para que todos estejam em condições de fazer a prova.

P3C-Beta: Quanto aos conteúdos elaborados na prova, digo isso por experiência própria, devemos ter em conta que é um processo de avaliação. A professora deu o conteúdo durante o trimestre todo e, não é bom, ou seja, uma prova acessível para os níveis de aprendizagem na sala, visto que temos alunos que aprendem com muita facilidade e temos alunos que levam o seu tempo. Se tivermos uma prova, que àqueles que aprendem com facilidade façam muito rápido, os que não o são às vezes não conseguem fazer. Então, na minha opinião, uma prova acessível, não muito difícil, para que todos tenham bons resultados.

P4C-Beta: Nós dizemos que a prova tem uma autonomia, quando está ao alcance dos alunos. Se a prova estiver ao alcance do aluno, mediante os conteúdos que o aluno aprendeu ou

daquilo que o aluno aprendeu, então a prova estará ao alcance do aluno. O aluno estará à altura de fazer a prova. Mas, quando a prova já vem com algumas questões, que não estiveram ao alcance do aluno, que não foram administradas, então esta prova fica meio difícil para o aluno. Mas, quando tudo foi administrado pelo professor ou professora, o aluno estará ao alcance de fazer.

P6C-Beta: Eu começaria a falar pela flexibilidade, se nós, professores, formos flexíveis na nossa maneira de dar aula, o aluno vai ter autonomia. Porque, a autonomia, para mim, é aquilo que o aluno faz sem orientação muitas vezes. Ele consegue. Ele vê algo e faz logo. Nós fizemos um trabalho de caracterização dos alunos. Um aluno autónomo é aquele que tem capacidade de saber fazer. E, já para fazer uma avaliação nestas provas em que nós estamos imbuídas, estamos a ver que os professores foram sensíveis e pragmáticos. Mas, o feedback não está a ser muito bom, porque há alunos com défice de aprendizagem, ou os pais não acompanham ou já trazem uma caracterização de preguiça, que, sem uma explicação, ele não consegue resolver a prova. Tem alunos não precisam de explicações, independentemente do tipo de pergunta, mesmo perguntas de fórum cultural, eles conseguem responder. Isso é que é autonomia. Agora, precisamos passar esses inputs aos próximos trimestres. Como avizinham-se as férias, se calhar vamos passar um seminário. Vamos levar ao fórum pedagógico que os nossos alunos devem ser autónomos. Isso também é um exercício que os pais têm que fazer. Se eu ensinar uma criança a fazer bolo, ela, nas próximas vezes, fará um bolo sem mais a orientação da mãe. É como o processo de ensino-aprendizagem. Basta dar o indicador, o aluno nos próximos exercícios já consegue fazer sozinho. E há alunos com esta caracterização de autonomia, flexibilidade, saber fazer e por aí fora.

Como é que um plano de aula pode trazer esses dois elementos "autonomia e flexibilidade?"

P1C-Beta: A autonomia e a flexibilidade dentro do processo de ensino-aprendizagem, para a primeira classe, digo que primeiro é a acessibilidade dos conteúdos. Os conteúdos têm que estar ao alcance dos alunos da primeira classe. O objectivo é que eles consigam identificar os sons, saibam ler, escrever e efectuar os cálculos.

P2C-Beta: A autonomia e flexibilidade no plano de aula, na segunda classe, tem como objectivo que o aluno saiba ler, escrever e aprender as operações na disciplina de matemática.

P3C-Beta: A autonomia e a flexibilidade no plano de aula, para mim, na terceira classe, tem como objectivo final que o aluno deve saber ler e escrever.

P5C-Beta: A autonomia no desenvolvimento do conteúdo do processo de ensino é quando

nós alcançamos numa aula às três fases didáticas. Chegamos à consolidação e, no final do ano lectivo, nós compreendemos que os objectivos foram alcançados, quando os alunos transitam de uma classe para outra.

P6C-Beta: Se eu trazer uma autonomia dentro do meu plano de lição, naturalmente, vai ser flexível naquilo que eu quero atingir. No objectivo que eu quero atingir com aquela aula. O objectivo final é que todos os alunos aprendam e passem para a sétima classe. Então, eu tenho que ter uma autonomia flexível, que me leva a atingir um objectivo, para que os alunos aprendam ou saibam calcular as quatro operações até o final do ano lectivo. Mesmo que não souberem muita coisa, tais como, fracções, cálculo de fracções. Mas, as quatro operações fundamentais estas crianças têm de aprender.

– ESCOLA DELTA

De que forma têm flexibilizado o processo curricular?

P1C-Delta: As estratégias que nós temos utilizado na, quanto à flexibilidade das aulas, primeiro é que, para o ensino tem que levar à realidade, levar, sempre que temos que dar uma aula temos que contextualizar o ensino. Para além das imagens, se for possível, levar mesmo o objecto, também nós fizemos isso e nos ajuda muito e também levamos alunos a descobrir eles próprios, a partir de uma imagem o aluno pode saber que aula se trata hoje, e até leva mais... por exemplo, na aula de Língua Portuguesa, ele conhecer os sons rapidamente, a partir duma imagem, ele pode formar até mesmo uma frase, embora não muito correcta, mas ele pode formar uma frase, pode também, começar sempre do mais simples ao mais complexo. Ele [...] e adequar sempre com a vivência do aluno [...] mais ou menos assim. E os meios de ensino para essas classes não tem, não faltam mesmo. Se fala das frutas, tem que trazer a fruta, da planta, constituição, por exemplo de uma planta, traz mesmo a planta e trabalhamos mais ou menos assim e temos notado algum resultado.

P2C-Delta: Eu [...] o quê que eu crio? Em geral, cada dia, ao iniciar uma aula tenho uma disciplina. Por exemplo: Terça-feira, primeira disciplina é a Matemática, eu não início logo na aula de Matemática, porque os alunos têm muita dificuldade na Língua Portuguesa. Então, o quê que eu faço [...] antes de eu entrar no Ensino de Matemática dou primeiro os sons, fazer recordar os sons [...] e logo no fim do [...] da aula, aula completa, também mando eles fazerem os sons e lerem em casa [...] então, isso facilita que eles tenham mais motivação na Língua Portuguesa, porque eles são

muito preguiçosos em lerem mesmo... então, isso motiva o aluno a aprender a ler e ter vontade de ler tudo que ele vê.

P3C-Delta: Segundo a experiência, eu tenho criado o meu próprio material de trabalho [...] para pesquisar mesmo a minha actividade docente, crio meios para facilitar [...]; às vezes, investigo na internet, e trago, imprimo mesmo [...] quer dizer, e assim eu ajudo os alunos [...] quer dizer, torno o meu ensino mais acessível a eles [...] eu crio os meus próprios meios de ensino [...] investigo, vejo... então, outras classes, prontos, outros países, outras realidades, mas trago de acordo à nossa, não é... aquilo que dá, eu aproveito e faço para os meus alunos...

Olha, é uma pena que eu não trouxe [...] por exemplo, os sons, eu criei uma ficha minha [...] acho até que as colegas já aproveitaram também [...] sim, a ficha dos sons, então [...] e eu trabalho com esses meninos, qualquer classe em quem eu estiver, eu trabalho com aquela ficha, imprimo mesmo, faço cópias, trabalho com eles, então, assim eles conseguem ler mais facilmente, porque conhecendo os sons torna mais fácil a leitura e a escrita [...] então, eu crio aquela ficha, todas as aulas de Língua Portuguesa, antes de qualquer coisa da leitura, eles têm que ler os sons... essa é a minha estratégia [...] e vejo que tem dado dado certo [...] assim eles conseguem ler mais facilmente... dominando os sons, eles conseguem ler, porque se não for assim... o aluno quando tem domínio dos sons não consegue ler... então, a minha estratégia é mesmo essa: crio as fichas como meios de ensino.

P4C-Delta: Eu trabalho consoante a realidade da minha sala, por exemplo, uns sabem ler, outros não. Então, o uso dos sons é muito importante, e tanto é que, às vezes, na semana posso trabalhar com dois ou quatro sons, na segunda feira vamos fazer a formação, na terça-feira a leitura, na quinta acabamos por fazer ditado das palavras consoantes os sons já estudados, também objectos reais. Por exemplo, se eu tiver a falar de vestuário, eu posso trazer roupa de casa, para mostrar nos alunos quais as roupas para usar no tempo frio, bem como no tempo do calor. Os objectos reais são muito importantes para o ensino e aprendizagem.

P5C-Delta: Para a flexibilidade do ensino, nós, antes de começarmos uma aula, Estudo do Meio, então temos que fazer um cartaz, por exemplo, o Sistema Digestivo, então, a partir daí, torna o ensino mais flexível e a aprendizagem do aluno, porque o aluno no cartaz ele já vai ver como é que o Sistema Digestivo, ou Circulatório, Urinário a partir daí ele vai conhecer melhor, facilitando também aqueles que não têm o Manual, então, a partir da ilustração [...] assim sucessivamente com outras disciplinas.

P6C-Delta: Eu quero contribuir da seguinte forma: contribuir para a flexibilidade do ensino propriamente, vamos dar inda diferença dentro da aprendizagem [...] eu quero entrar na questão de que, de usar linguagem que vão adoptar o conhecimento ou a compreensão do aluno, usar os termos mais simples possível [...] não o facto de ser ensino primário, mas de saber que a classe é mesmo da Iniciação até a 6ª classe, vou primeiro pelos termos.

O segundo factor vou primeiro naquele termo que é da avaliação diagnóstica. Eu acredito que o aluno vai se sentir flexível perante ao professor quando ver o comportamento ou o papel do professor perante a ele, vai se tornar tudo fácil, acho que será esses dois contributos.

Agora, dentro do ensino, o ponto número um, não é possível nós pensarmos que a crianças em o pai tudo é flexível, é mentira, temos que ter a presença da família, a família é muito importante para nós encontrarmos uma flexibilidade ali no ensino. Se a família abandonar, imaginem, de acordo à área geográfica que for penúria, é a apresentação do aluno, ele tem vontade, mas só de saber os requisitos para estar na sala é estar limpo, comido, sem fome, e a família não se fizer presente, eu acho que trona o ensino um bocadinho difícil para conseguir os objectivos. Então, eu acho, resumindo, toco nisso: a família, a linguagem, amor e a família.

Sentem-se autónomos curricularmente?

P1C-Delta: O professor é o dono da turma, o professor é independente, professor sempre que notar alguma coisa que não vai de acordo com o meio social que a criança se encontra, ele pode, imediatamente, trocar ou fazer reparação daquele erro. Isso é autonomia, porque o professor não vai compactuar, não vai deixar o menino, os alunos se deixem levar por aquele erro, porque não, porque estou a seguir aquele programa curricular, porque estou a fugir. O professor pode adoptar qualquer método, desde que os meninos fiquem dentro, fiquem dentro daquilo que é, na verdade, o ensino e aprendizagem.

P2C-Delta: Eu não sinto autónoma porquê, porque nós dependemos de programa e, às vezes, há a necessidade de eu [...] tenho que ir trabalhar com as crianças fora do recinto escolar e não consigo, porque não tenho essa autonomia de sair com a criança, por exemplo, para irmos ver, queremos ir até a Administração, o aluno tem que conhecer como funciona, não podemos sair, porque não temos essa autonomia e também em relação à didáctica escolar, há muitos [...] temos aí materiais que não vai de acordo com, às vezes, a classe, o material não está de acordo à classe, principalmente o material da segunda classe, tem aí muitos erros que nós não temos a autónoma de rectificar aqueles livros [...] e não tem uma boa explicação [...] quando a Inspeção, às vezes,

aparece você dá este assunto, e diz assim: o professor é um investigador, deixa o livro de lado e vai investigar. Quer dizer que, os livros que fizeram estão aqui como enfeites.

Sim, só que [...] se formos a ver, os livros do ano passado, eram livros quem vinham cheios de erros. O quê que fizeram? Só trocaram as capas, e o livro é mesmo... por isso é que afastámos os livros e temos que procurar [...] tem independência entre parêntesis até, está entre parêntesis, porque é do Ministério da Educação.

P4C-Delta: Como professora eu tenho autonomia, posso dizer que tenho uma certa autonomia em sala de aula que, porque, se por acaso encontrar um erro no livro, eu não vou transmitir, quer dizer, a aula de acordo com o tema do livro e tiver um erro tenho que transmitir porque está no livro, como professora, tenho direito de dar aquilo que é certo, não é, aos meus alunos e [...] quer dizer, dar aulas de modo científico. Então, tenho uma certa autonomia.

P3C-Delta: Eu também digo que o professor tem uma certa autonomia em sala d'aulas, até essa questão foi em levantada, porque eu deparei-me com uma situação no livro de Língua Portuguesa da terceira classe que fala, por exemplo, da classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Eu tenho gramáticas modernas lá em casa que diz que de três sílabas, as palavras de três sílabas em diante são polissilábicas, o termo trissílabo ou trissilábicas já não se usa, mas no nosso Manual aparece assim, Eu descordei, eu disse: não. Eu tenho a Gramática, tenho o material em casa e eu não dei assim aos meus alunos. Uma sílaba monossílabo, duas dissílabo, três em diante polissílabo, fiz essa classificação, porque o termo trissílabo já não se usa, está em desuso. E aí não tive autonomia? Tive. Claro que tive. Eu notei essa falha no livro de Língua Portuguesa e não dei assim aos meus alunos. Expliquei mesmo e disse: não, não dei. Aí fiz-me presente e vim marcar a minha autonomia como professora, porque aquele termo já não se usa...não sei quem fez o Manual, mas o termo trissílabo já está em desuso em Língua Portuguesa. É polissílabo. De três em diante são polissílabos. E eu não dei assim aos meus alunos. Então, eu acho que aí exerci autonomia enquanto professora. Tinha material em casa e eu disse, não, se for confrontada mesmo que a Inspeção venha, eu tenho eu tenho como mostrar que esta terminologia está em desuso.

P5C-Delta: O professor tem autonomia em sala de aula conforme aí a professora frisou também tem encontrado [...] Estudo do Meio, os humanos ou os animais mamíferos, só as aves é que têm cloaca, mas os mamíferos, os humanos já é ânus [...] aves têm cloaca então, nós hoje encontramos nos nossos Manuais [...] não devemos ensinar os erros do Manual, porque vamos

partir sempre do conhecimento do aluno [...] buscar sempre a partir do conhecimento do aluno [...]

P6C-Delta: A questão da autonomia é um bocadinho discutível, que o que mais [...] no princípio, vamos dizer, é que não nos sentimos autónomas, porque não trazemos de casa a nossa própria ideia, trazemos, temos um Plano Curricular para ser cumprido. E, muitas das vezes, com o que encontramos na realidade não é possível. Mas vamos encontrar um impasse porquê, nós devemos agradar as orientações superiores... se tiver a entrar a inspecção e eu tiver ainda a dar de raiz como é formado uma peça de roupa e estou a falar dos vestuários, sou capaz de ser corrigida pelo inspector, então, tira-me a autonomia de eu começar a minha base. Autonomia 100%, como pedagoga não me sinto autónoma. Mas se for para criar autonomia, acreditamos que vamos mais para os trabalhos de campo, que ali, o inspector, talvez, vai ser simplesmente observador, depois ter que cobrar de mim, mas ser autónomo na sala com os planos curriculares, com os planos de aula que tivemos de cumprir, eu acho que estamos um bocadinho presos, ter que fazer um cumprimento a partir das instâncias superiores. Se levasse essa ideia ou não levar a ideia, ou se cada a escola tivesse a autonomia de realizar o seu plano curricular, talvez aí podíamos dizer que nós estamos autónomos. Temos a liberdade de ver o que vamos fazer. Agora, se for uma questão de autonomia da relação entre eu e o aluno, então, nós criamos autonomia, porque o aluno tem que ser livre de saber até onde chegar, e eu como professora devo também devo saber até onde devo tratar o aluno, não posso misturar as coisas, que devo dar da cabeça, porque eu é que sou, eu que mando. Então, eu acho que está aí a minha opinião.

Nota, hoje eu encarei [...] hoje eu passei há pouco no Real Século XXI, vi um aluno, está a fazer reforço de Tabuada e o quê que aconteceu, no caderno de tabuadas estava que 12×5 era 50, e a professora aí a contar o tempo, a insistir que não, que não pode, que não pode, o aluno deu-lhe o facto, aqui, quando vimos no caderno, olha, tínhamos que dar uma sequela porque [...] está errado. Agora, quem errou? ela quer mudar, vai mudar a partir de quem? da onde, onde que vai a autonomia para fazer essa mudança? Isso é discutível.

Enquanto professores, quais são os vossos desafios no âmbito da autonomia, ou tudo anda muito facilitado?

P1C-Delta: Enquanto professora, acho que, o desafio de todo o professor é ver melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Eu acho que, para isso, os programas que utilizamos não deviam partir só de lá, da base. Agora até que trabalhamos por ZIP, se calhar, cada ZIP devia elaborar o seu plano, relacionando-o ou pensando já no meio em o aluno vive. Porque, às vezes, estamos a falar do mar e aluno está lá, distante, nunca viu o mar. Ele até pode saber o que é o mar,

mas ele está próximo do rio. Estamos a falar dos animais marinhos, mas ele lá só conhece os animais que andam lá no rio; ele tem que conhecer o que ele vive, porque é aquilo que vai ser a vida dele. Pode até algum dia sair daí; o professor não pode deixar de falar daquilo que está programado, mas também não pode fugir muito. Então, eu acho que o desafio dos professores é melhorar ainda, os programas, em vez de partir lá, não podemos deixar de velar na base, mas os professores precisam de estar mais dentro disso, porque são eles que conhecem o dia-a-dia dos alunos.

P2C-Delta: os desafios é a interacção entre os professores e encarregados de educação nesse meio, porque há alunos que ficam três, quatro dias e não aparecem na escola, além do programa que a colega já disse.

P3C-Delta: Bem, os desafios são inúmeros; o nosso ensino é muito teórico, há pouco contacto com a realidade. Por exemplo, vamos falar de animais, mas o aluno não consegue ir a uma fazenda próxima para ir ver o tal animal; precisa-se aliar aquilo que ele aprende com a realidade. O nosso ensino é muito livresco a todos os níveis; a questão da praticabilidade deixa muito a desejar; os nossos alunos, ouvem, ouvem, mas não têm contacto com realidade, e isso entristece-me.

P4C-Delta: Um dos desafios é a fome; há alunos que vêm sem tomar lanche e isso dificulta no processo de ensino e aprendizagem.

P5C-Delta: Há vários desafios, um deles é a questão da violência doméstica, muitos alunos sofrem violência.

P6C-Delta: Os desafios são vários; gostaria de propor às instâncias superiores que cada aluno devia estudar na escola mais próxima à sua localidade, mas isso só é possível se se alargar o número de escolas; um outro desafio é a fome e a ausência dos pais e encarregados de educação; tudo deixam para a escola; Um segundo desafio tem que ver com a implementação de como levar este ensino; tudo bem, temos o material ali, mas falta muitas condições para poder enfrentar esse desafio. Por exemplo, em Junho, criei uma actividade para as crianças, mas eu encontrei um impasse nas condições da escola, veio a chuva, e deixou cair as paredes, tirei o gosto da criança de ter um Festival bonito; há necessidade de fazer sair o aluno fora da sala.

Em que medida é que os instrumentos de avaliação expressam o desafio em termos de flexibilidade curricular?

P1C-Delta: Sempre que tivermos que elaborar uma prova, pensar nos conteúdos que já leccionámos como eles apreenderam esses conteúdos; não podemos colocar numa prova aquilo que não demos, porque seria um contraditório; pensar também na capacidade deles.

P2C-Delta: Por exemplo, eu faço a minha avaliação de acordo à chegada do aluno... nós, por exemplo, temos uma ficha de avaliação e usamos essa ficha. Nessa ficha vem o comportamento do aluno, a chegada do aluno e vem também as actividades e as tarefas em casa e avaliação que fazemos dentro da sala.

P3C-Delta: Eu, pelo menos, quando recebo uma turma em cada Ano Lectivo, faço avaliação diagnóstica, porque eu quero saber com quem vou trabalhar. Por outro lado, um dos instrumentos que muito uso são as perguntas e a ficha de controlo das presenças.

P4C-Delta: Antes de elaborar uma prova, penso quem são os meus alunos, será que eles serão capazes de responderem essa perguntas; então, faço algo fácil para não complicar os alunos, quer dizer, uma prova que esteja ao alcance deles.

P5C-Delta: Uma prova baseada nos princípios da flexibilidade é aquela que todos entendem. Porque se você dá uma prova em que 70% dos alunos não tem positiva, o professor também tem que fazer uma auto-avaliação do porquê que tal turma teve tal desempenho.

P6C-Delta: Acredito que, se for a trabalhar com a prova, usando a flexibilidade, independentemente de as perguntas serem directas, entra aí também a linguagem. Acredito que não vou perguntar a criança: como se chama aquele transporte que tem quadro rodas e leva as pessoas para casa? Não posso dar muita volta, tenho mesmo é que ser directa; outro exemplo, é não incluir na prova perguntas conteúdos em que, no dia dessa aula, poucos apareceram; outro pressuposto é quando um aluno chegar atrasado na hora da prova, em vez de o impedirmos logo de fazer a prova, temos de procurar primeiro saber onde ele vive.

Como é que a planificação pode ser uma expressão de autonomia e flexibilidade do professor?

P1C-Delta: Falando da autonomia e flexibilidade dos professores relação ao plano de aula, acho que, o plano de aula é um instrumento que facilita o professor e faz com que o professor prepare a sua aula e tenha domínio da própria aula; quando nós planificamos a aula, nós temos nós temos domínio dessa mesma aula.

P2C-Delta: O professor, ao planificar, pensa no aluno; e eu, ao planificar, começo já a pensar naqueles quem têm mais debilidades e ao dar a minha aula, início neles, do recorrendo aos exercícios mais simples ao mais complexo; mesmo ao dar exemplo, começo focando-me, primeiro, naqueles que têm debilidades.

P3C-Delta: Acho que, a planificação dos conteúdos torna o processo de ensino e aprendizagem flexível, na medida que a planificação dos conteúdos, nós até que das ZIP, planificamos todos juntos, debatemos mesmo aí sobre quais as melhores estratégias a utilizar na sala de aula. Por exemplo, houve que estava a falar das dezenas e os meus alunos não estavam a entender, então, um colega sugeriu que pegasse um aluno e o pusesse nas costas, dizendo-o: você é a mãe e o aluno que está atrás é o filho.

P4C-Delta: Quando o professor planifica a aula, tem autonomia entende melhor, tem mais segurança e consegue administrar melhor a aula. E também estará a ser flexível com os alunos, porque vai poder analisar e seleccionar melhor os conteúdos que estão ao alcance dos alunos.

P5C-Delta: O professor também pode ser autónomo ao planificar a aula; por exemplo, numa aula de Língua Portuguesa sobre a Água, temos a autonomia de focar sobre o Dia da Lavagem das Mãos; outro exemplo, se eu estiver a falar do macaco, eu tenho a autonomia de o trazer na sala de aula, se for um bebezinho, o que não precisarei de escrever uma carta à Direcção da Escola.

P6C-Delta: Estaremos a ser autónomos quando, mesmo planificando com base nos conteúdos impostos ao nível superior, podermos trabalhar de forma diferente e diferenciados com base nas dificuldades que um ou outro aluno nos mostrar.