Universidade do Minho
Instituto de Educação

Emília Caombe Filipe

Desafios curriculares no ensino primário em Angola: A planificação diária no 6º ano

outubro de 2018

Desafios curriculares no ensino primário em Angola: A planificação diária no 6º ano
Emília Caombe Filipe
UMinho|2018

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Emília Caombe Filipe

Desafios curriculares no ensino primário em Angola: A planificação diária no 6º ano

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa
Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Emília Cambe Filipe

Endereço eletrónico:milagre78@hotmail.com

Título da dissertação: Desafios curriculares no ensino primário em Angola: A planificação diária no 6º ano

Orientadora: Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2018

Designação do mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE

INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 9/10/2018

Assinatura: _____

Dedicatória

À Memória de Augusto Filipe,

Meu Pai.

A Humildade, a Determinação, o Diálogo.

À Memória de Luísa Filipe, Emídio Filipe e Bela Filipe,

Meus irmãos,

A Quem Muito Devo pelo vosso apoio e motivação em seguir em frente,

A minha Mãe,

Cuja gratidão é insuficiente em palavras, a ti, um ato de veneração e eterno obrigado,

A Carolina, a quem muito quero, contigo aprendo a não desamimar.

A todos os professores,

Do ensino primário,

A minha admiração, estima e apreço,

Sois o tronco firme que dá fruto em meio do deserto,

"Os alunos aprendem realmente quando deixam de ser aprendizes passivos e acríticos que produzem mecanicamente conhecimentos elaborados por outros e se transformam em aprendizes activos e autónomos, capazes de construir suas aprendizagens de modo significativo.

O educador que procura fomentar a aprendizagem de seus alunos promove práticas pedagógicas que suscitem a reflexão, a solução de problemas, a pesquisa, a colaboração, a autonomia".

(Esclarín, 2006, p.151)

Agradecimentos

Terminado este percurso de dois anos de trabalho intensivo, muita aplicação, sacrifício, grande aprendizagem, amizades e emoções fortes, teço algumas palavras de profundo agradecimento em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, pela força e coragem, pois sinto que este passo dado à minha formação deve-se a Ele.

À minha família religiosa que apostou em mim, de modo particular a Madre Maria del Pilar Burgos que com a sua visão ampla face aos desafios da Educação propôs e incentivou-me a fazer este curso cobrindo todos os gastos.

À professora Palmira Alves pela sua orientação, disponibilidade, compreensão, capacidade de me encaminhar no desenvolvimento deste percurso académico, sem perder o foco nem o controle.

Aos meus professores do Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa pelas aprendizagens, partilha, acolhimento, disponibilidade e simpatia.

Á direcção desta magnifica Universidade, a todo o pessoal docente e não docente, aos queridos colegas, em serviço e estudo, obrigada pela atenção, disponibilidade, carinho, ajuda e amizade.
Sem vocês este trabalho não seria possível existir.

Aos meus familiares, de modo particular a minha adorável mãe, que me apoiaram para que eu seguisse sem desanimar.

À direcção da escola que me acolheu e disponibilizou o seu tempo para fazer esse trabalho, com todos aprendi algo, com todos cresci muito, profissional e pessoalmente.

Aos colegas, professores com que partilhei inquietações, angústias, sonhos, ideias e vontade de construirmos algo diferente.

À Elaine, a Cristiane e ao António por vossa presença e ajuda incondicional em tudo o que eu precisei.

À Carolina e a Madalena. Amo-vos!

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O ensino primário, em Angola, vai desde o 1º ao 6º ano, em regime de monodocência. Os professores que leccionam o 6ºano têm a seu cargo nove disciplinas e a sua formação inicial contempla duas disciplinas. Assim, os desafios curriculares começam logo na planificação, nomeadamente, na planificação diária. Assim, esta investigação procura analisar as dificuldades que encontra o professor do ensino primário, em Angola, para planificar, a forma como implementa a planificação; as metodologias que promove; os materiais didácticos que suportam as suas práticas curriculares, assim como conhecer as estratégias que utiliza para ultrapassar as dificuldades relativas ao domínio dos conteúdos. Orientamos o nosso estudo em torno dos seguintes objectivos: compreender o processo de construção da planificação do professor; conhecer o apoio institucional dado ao professor; identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de leccionar várias disciplinas. Tendo em conta a questão de investigação, realizámos um estudo de caso, de natureza qualitativa, numa escola comparticipada do sul de Angola, inaugurada em 2016, que fundamenta a sua acção em princípios humanistas assentes nos valores da colaboração, respeito pela diferença, ajuda mútua, autonomia e sentido de pertença. Procedemos à análise documental, nomeadamente, o Programa do Ensino Primário, o Guia Metodológico das Zips e o Plano anual de actividades. Fizemos observação de aulas e entrevistas a dois professores de duas turmas do 6º ano do ensino primário. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados mostram que, embora ainda muito condicionados pelas políticas educativas e pelo programa trimestral, os professores, nesta escola, recebem alguma formação que os apoia no processo de planificação diária. As dinâmicas de ensino-aprendizagem desenvolvem-se tendo em conta a valorização e o respeito pelo aluno e o seu papel activo na realização de tarefas e na construção da sua aprendizagem. A planificação dos professores é feita, algumas vezes, de forma colaborativa, mas os desafios curriculares que se colocam à monodocência, reclamam uma formação contínua adaptada aos conteúdos curriculares e às necessidades das escolas e dos alunos.

Palavras-chave: desafios curriculares; planificação diária; ensino primário.

ABSTRACT

Primary education, in Angola, goes from the 1st to the 6th year, in a regime of one teacherfor a range of disciplines. The teachers who teach the 6th grade are responsible for nine subjects, since their initial training includes two subjects. Thus, the curricular challenges start soon in the planning, namely, in the daily planning. So, this research aims to analyze the difficulties faced by the elementary school teacher in Angola to planning, the way how planning is implemented; the methodologies it promotes; the teaching materials that support their curricular practices, as well as, the strategies they use to overcome difficulties related to the content domain. We conduct our study around the following objectives: to understand the process of construction of the teacher's planning; to know the institutional support given to the teacher; to identify the difficulties that the teacher faces when heteaches various subjects. Taking into account the research question, we carried out a qualitative case study in a shared school in southern Angola, inaugurated in 2016, which supports its action on humanistic principles based on the values of collaboration, respect for difference, mutual help, autonomy and sense of belonging. We proceeded to documentary analysis, namely, the Primary Education Program, the Zips Methodology Guide and the Annual Activity Plan. We observed two classes and made interviews with two teachers from those classes of the 6th year of primary education. Data were analyzed using content analysis. The results show that, although still very much conditioned by educational policies and the contraints of the program, teachers in this school receive some training that supports them in the daily planning process. The teaching-learning dynamics are developed taking into account the appreciation and respect for the pupils and their active role in the accomplishment of tasks, as well as the construction of their learning. Teachers plan, sometimes, in a collaborative way, but the curricular challenges that emerge from this system (one teacher for a range of disciplines),demand a continuous training linked to the curricular contents and the needs ofthe schools and the students

Keywords: curricular challenges; daily planning; primary education.

Índice

DECLARAÇÃO II
Agradecimentos VII
RESUMO IX
ABSTRACT XI
Índice de Tabelas XV
ÍNDICE DE ABREVIATURAS XVII
INTRODUÇÃO 1
Capítulo 1. DO CURRÍCULO À PLANIFICAÇÃO 5
1.1. Caraterização do sistema do ensino primário em angola 5
1.2. A implementação da segunda reforma educativa 6
1.3. Para uma conceptualização de Currículo 8
1.4. O Currículo e o Papel do Professor do Ensino Primário 12
1.5. Modelo Curricular do Ensino Primário 14
1.6. Plano de estudos do Ensino Primário 15
1.7. A monodocência no ensino primário 16
1.8. Desafios Curriculares 18
1.9. Reforma Curricular no Ensino Primário 19
1.10. A intencionalidade do currículo 22
CAPÍTULO 2. DA PLANIFICAÇÃO ANUAL À PLANIFICAÇÃO DA AULA 25
2.1. Perspetivas e Fundamentos da planificação 25
2.2. Os diferentes tipos de planificação 27
2.3. O Plano de Aula 29
2.4. Critérios para elaboração do plano de aula 31
2.5. Vantagens do plano de aula 32
2.5.1. O plano de aula facilitadorda interação aluno-professor 33
CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 35
3.1. Formação de professores 35
3.2. O professor e a planificação 39
3.3. A profissionalidade do professor e o desafio da sua prática 42
3.4. A interacção professo- aluno na sala de aula 45

3.4.1. O reflexo do professor na sociedade 46
3.5. Professor criativo plano activo 48
CAPÍTULO 4- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 53
4.1. Natureza do estudo 53
4.2. Contexto do estudo 54
4.3. Problemática e objectivos da investigação 57
4.4. Plano da investigação 58
4.5. Intervenientes no estudo 60
4.5.1. A Entrevista 61
4.6. Técnicas de análise de dados 64
4.7. Ética na investigação 65
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO,ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 67
5.1. Introdução 67
5.2. Dimensão: Perspetivas de planificação no ensino primário 68
5.2.1. Conceptualização da planificação 68
5.2.2. Pertinência e funções da planificação diária no ensino primário 74
5.3. Práticas de planificação nas diferentes disciplinas 78
5.4. Considerações finais 85
5.4.1. Propostas de investigação futura 90
5.4.2. Limitações do estudo 91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93

Índice de Tabelas e figuras

Tabela 1 .Plano de estudos do ensino primário……..15
Fifura 2 . Fases do estudo…….. 58
Figura 3 . Plano de investigação…… 59
Figura 4 . Caracterização dos entrevistados…….. 60
Figura 5 .Dimensões e categorias de análise……68
Figura 6 . Conceitualização da planificação: subcategorias e unidades de registo…… 69
Figura 7 .Pertinências e funções da planificação diária no ensino primário……..73
Figura 8 .Dificuldades na elaboração da planificação diária…… 78
Figura 9 . Mudanças pedagógicas e curriculares……80
Figura 1. Autonomia dos professores na planificação diária……..….. ..81

ABREVIATURAS

CEUM-Comissão de Ética da Universidade do Minho

CARE- Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa

EPT- Educação para Todos

EP- Ensino Primário

ME- Ministério da Educação

NMSE- Novo Modelo do Sistema de Educação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

RE- Reforma Educativa

IERE- Indicadores de Eficácia da Reforma Educativa

ZIP-Zona de Influência Pedagógica

PNDE- Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação

INIDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação

INTRODUÇÃO

A educação é o alicerce que sustenta toda a formação do ser humano enquanto ser pensante e vivente, pertencente a uma determinada sociedade com características e rasgos específicos, que se apresenta cada vez mais diversificada. É, portanto, um tema sempre actual e que exige de todos os cidadãos e, de modo muito particular, do professor, uma contínua formação para uma visão global no que se refere aos desafios educacionais. Isso exige reflexão, abertura e flexibilidade por parte de todos os agentes no processo de ensino/aprendizagem. No contexto Angolano, como analisaremos em capítulo posterior, a educação é uma problemática a exigir esforços de todos os intervenientes, desde os políticos aos práticos. Segundo o Relatório da Eficácia da Reforma Educativa (2010) implementado com o objectivo de avaliar o rendimento das aprendizagens dos alunos do Ensino primário e do 1º ciclo do Ensino Secundário, reconhecido como o indicador primordial de avaliação generalizada da Reforma Educativa vigente em Angola, o país depara-se, ainda, com muitas dificuldades e está longe de obter resultados satisfatórios na educação a médio prazo.

Assim, é urgente investigar e inovar, processos intrínsecos à aprendizagem, pois esta só surte efeitos positivos quando se coloca a tónica no questionamento, na reflexão séria e na procura de respostas. No desempenho profissional dos professores, nomeadamente, nas nossas planificações diárias, levantamos questões que nos inquietam e nos impelem na busca de respostas mais ou menos científicas, mas capazes de justificar as nossas acções e, ao mesmo tempo, de assumir cada vez melhor a nossa missão de ser professor para educar para a vida e não somente para a aquisição de conteúdos. Isso exige uma planificação que preveja objectivos, estratégias, metodologias e formas de avaliar que sejam rigorosas, mas flexíveis e contextualizadas às características dos alunos. Um bom professor procura saber sempre mais para melhorar a sua prática, inovar e abrir os seus horizontes, reflectindo-se na sua planificação. O professor deve planificar, não apenas para cumprir os requisitos dos programas, mas também para adaptá-los às características dos seus alunos, de modo que estes construam aprendizagens significativas.

No nosso percurso como professor do ensino primário, fomo-nos deparando com algumas dificuldades, ansiedades, mas também vontade de fazer mais e melhor, compreender os contextos, os professores, as suas necessidades, potencialidades, preocupações, seus sonhos e, sobretudo, a ambição de querer oferecer uma educação

diferente da vigente em muitas escolas, sendo estes os motivos que nos fazem continuar a acreditar que vale a pena procurar outras formas de motivar e incentivar os professores a pautarem-se pela mudança no que se refere a sua planificação e fazê-los perceber que a educação integral parte de uma planificação onde o olhar diferenciado tem como centro o aluno na construção das suas aprendizagens. É importante promover metodologias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, participando na construção dos seus saberes; construir escolas que sejam verdadeiros lugares de cooperação e colaboração entre professores e a direcção da escola, em que a tarefa da planificação tenha como função fazer a aula e não dar aula. É importante planificar para todos encontrarem e desenvolverem as suas competências, para que os conteúdos transformem o aluno num ser autónomo, participativo e livre.

É importante planificar para construir saberes que ajudem o aluno futuramente a defender-se na sociedade e servi-lo com responsabilidade, honestidade e autenticidade. Planificar para motivar o aluno a ser um contínuo investigador da ciência, planificar para o aluno descobrir a sua razão de estar na escola. Planificar conteúdos para atingir a vida do aluno na sua integridade.

Assim, cabe-nos a nós, enquanto professores, enquanto directores, enquanto pais e/ou encarregados de educação e sociedade em geral, envidar esforços para apostar na formação de professores, não só como transmissores de conhecimentos, mas como construtores de saberes, que sejam a pedra angular da qualidade do ensino, de aprendizagens significativas, valorativas onde a planificação sirva de guia para o alcance do perfil de cidadão que se pretende construir.

O ensino só faz sentido quando potencia o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, de ser criativo e activo, o que passa pela maneira como se planifica e para quem se planifica. Não se pode pensar que a qualidade da educação se cinge à melhoria dos conteúdos, pois a capacidade e domínio dos professores para seleccionar e encontrar estratégias para planificar, em função do aluno, aumentará essa qualidade. É partindo deste pressuposto que consideramos importante conhecer e compreender o contexto de planificação diária do professor do ensino primário da 6ª classe, sendo este o mote para a realização deste estudo de caso. Considerando que o processo de ensino/aprendizagem é um processo que se pretende dinâmico, activo e adaptado à diversidade cultural da

realidade social em que a escola está inserida, importa reflectir sobre a resposta da escola a estes aspectos.

Mais do nunca, espera-se hoje da escola um papel diferente, que seja capaz de se transformar e reajustar às novas exigências e necessidades de os professores exercerem a sua prática em melhores condições, tanto materiais quanto humanas. Assim, e apesar de este assunto ser já bastante debatido nos últimos anos em Angola, torna-se imperioso perceber como é que o professor planifica e implementa a planificação, na medida em que é obrigado a leccionar muitas disciplinas para as quais não tem formação. Após a implementação da segunda reforma educativa é comum ouvir-se falar em inovação educativa. Porém, esta ideia parece estar mais presente nos discursos e documentos orientadores das práticas do que na realidade das salas de aula onde se verifica ainda um ensino muito tradicional, caracterizado mais pela transmissão de conhecimentos do que pela construção de aprendizagens por parte das crianças. Flores e Flores (1998, p. 79) afirmam que "fomentar a inovação nas escolas, inovar as práticas educativas e encontrar respostas adequadas a cada contexto são aspectos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular". Para que a inovação aconteça, o professor tem de começar a desconstruir a ideia de que se planifica para dar as aulas, pois inova-se para que a materialização dos conteúdos seja um suporte para aquilo que se dá na sala de aula com a participação activa do aluno. A este propósito Canário (2006, p.12) sustenta que é preciso " uma reinvenção da escola e do ofício do professor" cuja base seja o questionamento crítico e a procura de soluções, através da elaboração de planificação que seja o fazer aula ao invés do dar aula.

A falta de formação dos professores do ensino primário para leccionarem nove disciplinas, a falta de motivação, o desajuste de salários, a falta de infra-estruturas, de meios didácticos, de transportes públicos, atrasos de salários, pressão no cumprimento do programa nacional, poderão ser factores que condicionam a qualidade da educação, nomeadamente, em Angola.

Perante todas estas limitações e outras, o professor do ensino primário, com formação inicial em apenas duas disciplinas, lecciona nove disciplinas que integram o plano de estudos do 5º e 6º ano, sendo que a planificação é uma componente importante do processo de desenvolvimento curricular. Neste sentido, que dificuldades encontram o professor do ensino primário para planificar? Como implementa a planificação? Que

metodologia promove? Que materiais didácticos suportam as suas práticas curriculares. Que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades relativas ao domínio dos conteúdos?

É esta a problemática desta investigação, que assume metodologicamente as características de um estudo de caso.

Assim, orientamos o nosso estudo em torno dos seguintes objectivos:

> i) Compreender o processo de construção da planificação do professor; ii) Conhecer o apoio institucional dado ao professor; iii) Identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de planificar várias disciplinas.

No capítulo I procuramos estabelecer a fundamentação teórica deste estudo. A revisão da literatura existente permite-nos conhecer a opinião dos autores de referência sobre o tema dos desafios curriculares no ensino primário, sobretudo, a relação currículo / planificação. No II capítulo, ainda nessa óptica sequencial, tentamos elucidar alguns conceitos, estabelecer relações entre eles e perceber o papel do professor sobre a planificação ou o plano de aula, a sua elaboração, estratégias e os requisitos indispensáveis para planificar a sua aula. No capítulo III, e com base do que foi abordado nos dois primeiros capítulos, focamos a necessidade da formação contínua no contexto angolano, mas numa perspectiva global, focando horizontes no tipo de sociedade que se constrói partindo das políticas educativas emanadas dos documentos do Ministério da Educação. No capítulo IV apresentamos a metodologia de investigação adoptada, onde definimos o contexto do estudo, a natureza do estudo, a problemática da investigação, o *Design* de investigação, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados e as questões éticas. No capítulo V apresentamos e discutimos os resultados. No ponto 6tecemos algumas considerações finais, no ponto 7 traçamos algumas perspectivas de investigação futura, no ponto 8 referimos as limitações do estudo e, finalmente, apresentamos as referências bibliográficas. Um conjunto de apêndices põe fim a esta dissertação.

Capítulo 1. DO CURRÍCULO À PLANIFICAÇÃO

1.1. Caracterização do sistema do ensino primário em angola

Angola é um país independente desde há 42 anos, mas debate-se, ainda, com grandes desafios de desenvolvimento em todos os sectores, sobretudo devido à guerra que, durante quase três décadas, assolou o país.

Quinze anos após o calar das armas, o país viu-se obrigado a traçar novas metas e uma delas foi rever o modelo educativo e reestruturá-lo de forma a possibilitar que o ensino seja a alavanca principal do desenvolvimento e crescimento do país em todos os âmbitos. O balanço que se faz de 16 anos de paz no campo educacional é bastante satisfatório, embora os desafios de melhoria e aposta na formação sistemática dos professores, na criação de novas escolas, assim como, na actualização e na melhoria dos programas curriculares continuam a ser uma aposta desafiadora do governo.

As constantes mudanças das políticas mundiais sobre a educação, o crescimento populacional, a abertura ao mundo globalizado e o desenvolvimento no mundo tecnológico exigem dos órgãos da tutela que tracem as metas que melhor se adaptem à realidade actual, prevendo já os desafios futuros. Assim sendo, a Educação em Angola atenta a todos esses desafios teve a necessidade de traçar um novo plano de acção que, necessariamente, passou por uma reforma que viesse dar um novo impulso e vida em termos de qualidade do ensino.

O actual panorama do sistema educativo de Angola é esperançoso, no sentido em que o governo evidencia esforço de descentralizar o ensino, focado durante muitos anos nas grandes cidades (na altura da guerra) e criar condições com as construções de mais escolas nos municípios e comunas, de forma a permitir menos êxodo da população para as cidades.

Na visão de Zau (2002), a nova política educativa procurava, fundamentalmente, corresponder aos anseios e às necessidades da consolidação da independência. Para Nguluve (2010) a organização do sistema de educação do período em causa partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdou do Estado colonial, classificado como ineficiente, limitado e culturalmente voltado para o regime Português.

Angola independente já conheceu duas Reformas educativas, como afirma Nguluve

(2010) ao falar da estrutura da primeira reforma do sistema educativo, "de acordo com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico; (de três níveis - o primeiro da 1ª a 4ª classe; o segundo da 5ª a 6ª classe e o terceiro da 7ª a 8ª classe); Ensino Médio (dividido em técnico e normal); Ensino Superior (bacharelato até ao terceiro ano e a licenciatura até ao quarto ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e alfabetização de adultos" (p. 67). É importante ressaltar que, durante esse regime, a Monodocência só se praticava no primeiro nível do Ensino Básico, isto é, da 1ª à 4.ª classe.

Com a implementação da segunda reforma educativa, datada de 31 de Dezembro de 2001, o Parlamento publica a Lei nº 13, que modificou o modelo educativo, servindo assim de Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, sistema que também é laico e gratuito, até à 6ª classe.

1.2. A implementação da segunda reforma educativa

O desenvolvimento de qualquer sociedade atenta às constantes mudanças tende sempre a rever o seu modelo de educação em função do que se pretende alcançar. Os desafios que levanta a implementação de reformas são grandes, pois parafraseando Edgar Morin: "reformar a reforma é renovar o nosso pensamento". Ora, a reforma educativa tem como objectivo primordial mudar todo o conjunto de sistemas funcionais, organizacional, estrutural, conceptual, tendendo a uma qualidade que responda satisfatoriamente à demanda social.

Morgado e Quitembo (2004, p. 16) definem a reforma educativa como um" processo com o qual se procura, através de mudanças ou inovações, a melhoria da qualidade de resultados de algo, podendo este ser instituição, metodologias, percurso".

Assim, percebe-se que uma reforma exige um conjunto de requisitos e elementos organizativos com vista a serem executados a longo, médio e curto prazo, tendo em conta os objectivos a ser alcançados em cada ciclo de estudos, tratando-se de um "conjunto de múltiplas iniciativas circunscritas" em projectos, através dos quais se propõem alterações em larga escala nos currículos e conteúdos escolares, tendo em vista

a renovação das instituições educativas, baseadas em opções políticas que possibilitam a redefinição de finalidade e os objectivos educativos. (idem, p. 17).

Compreender o que é Angola, hoje, passa também pela análise da complexidade cultural e social do país e pela percepção global das actuais dificuldades pelas quais passa a educação.

Depois de mais de quatro décadas, o Ministério da Educação, junto com os órgãos de direito, lançaram o desafio de olhar para a Educação angolana numa perspectiva mais aberta, flexível e inovadora, tendo como meta os oito objectivos da educação para o Milénio propostos pelas Nações Unidas e pela UNESCO, integrados por mais de 189 países, incluindo Angola. Estes objectivos resultam da necessidade de olhar para o futuro do país com cidadãos que possam responder aos desafios do mercado com eficiência e de ajustar a educação às exigências do mundo globalizado.

O actual presidente da república, falando na altura como candidato à presidência da república referiu que tinha como uma das prioridades do seu mandato o sector da educação, nomeadamente, a formação contínua dos professores: “temos consciência que se precisa de construir muito, mas a primeira construção a fazer-se é o investimento no homem, que vai garantir o desenvolvimento da economia e da sociedade angolana”.

Segundo Zau (2010), as razões principais da segunda reforma, deveram-se, entre outros, a falta de uma determinação clara do perfil de saída dos alunos, fundamentalmente, no ensino de bases, os desfasamentos entre o número de horas estipuladas nos programas e o tempo real disponível; a existência de conteúdos escolares bastante ambiciosos e, em algumas disciplinas, descontextualizados.

Segundo consta no documento da lei de bases do sistema educativo, no artigo nº 13/01, os principais objectivos relacionados com a reforma foram: o alargamento do acesso, o melhoramento da qualidade; o reforço da eficiência e da eficácia; e o asseguramento da equidade principalmente, ao nível do género e das pessoas portadoras de deficiências psicossomáticas.

No entanto, apesar do aumento significativo de instituições educativas e do aumento de novos professores a cada ano lectivo, a obrigatoriedade da 6ª classe do ensino primário encontra-se comprometida pela falta de formação dos professores para fazerem face à demanda de leccionarem nove disciplinas.

Nesta vertente, é necessário que a própria tenha em conta a missão do currículo escolar e da sua finalidade, favoreça o desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo (Rodão, 1999).

É sabido que um dos indicadores da reforma educativa é a melhoria da qualidade de ensino, mas a qualidade dependerá, em grande parte, de outros factores externos (infra-estruturas adequadas e apetrechadas aos desafios de uma educação inovadora, o meio em que a escola está inserida, a estimulação e a valorização da carreira docente, o equilíbrio salarial segundo o grau de formação académica). A organização curricular, os programas disciplinares, os materiais e apoios didácticos, a organização e gestão da escola, assim como, as bases formativas do professor, determinarão a sua capacidade de planificar e fazer acontecer a aula.

Nesta linha, a responsabilidade e aplicação de uma reforma educativa deve abranger todos os sectores que influenciarão a qualidade do currículo. A segunda reforma educativa em Angola, no ensino geral e, sobretudo, no ensino primário ainda não regenerou o Sistema Educativo, pois "não devem ser introduzidas inovações nos currículos e programas escolares, sem criar as estruturas de sustentabilidade das mesmas, com o objectivo de produzir resultados de glória efémera que contribuam para a qualidade da formação dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade". (Favinha & Isaías, 2015, p.12).

Portanto, apesar desta evolução do Sistema da Educação de Angola, com a implementação do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013/2017, o desafio continua a ser a melhoria da qualidade do ensino, comprometido por ainda persistirem os indícios de lacunas na aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, isto é, no ensino primário.

1.3. Para uma conceptualização de Currículo

Muitos são os estudos que se têm feito em torno do conceito de currículo, no entanto é nos finais do século XIX que "começam a aflorar as grandes tendências que marcariam tensões em torno do campo curricular do século XX" (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999, p.12).

Quando falamos de currículo a ideia que nos vem é de um programa, onde a diversidade de conteúdos nos leva à memorização num ritmo monótono e rotineiro sem grandes novidades e interacção com aqueles que são, ou que deviam ser, os protagonistas desse currículo. Ora, do currículo depende muito a qualidade do ensino e da aprendizagem, percebendo-se que hoje continua a ser difícil encontrar um único sentido semântico para definir o currículo, tendo em conta que a polissemia do termo.

Assim, Ribeiro (1998, p. 11) defende que não existe uma única definição unívoca mas várias definições de currículo, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da sua natureza e âmbito. Pacheco (2001, p.15) refere que o conceito de currículo transporta a ideia de "caminho, trajectória, percurso a seguir". Segundo Godson (2001, p.60) o termo derivado do verbo latino "*currere"* que significa correr. Pacheco (2005) sustenta que o conceito de currículo é utilizado para designar um plano estruturado de estudos numa escola ou universidade.

Bobbit (1922) apresenta uma visão de currículo centrada na formação da criança/jovem centrado numa aprendizagem rudimentar e segmentada, onde era aprendida apenas a escrita, a leitura e a contagem, de modo a proporcionar competências específicas do mundo ocupacional do adulto. Este tipo de educação redutora ajustava as crianças à vida adulta: "a educação é essencialmente para a vida adulta, não para a vida da criança" (Pacheco, 2005, p.35). Este modelo de currículo seria, posteriormente, consolidado. Paraskeva (2000, p.36) baseia-se no modelo de Tyler para definir em quatro etapas o termo currículo, sendo a primeira focada nos objectivos de ensino, selecção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação dos conteúdos.

Sacristán (1998) sustenta que o currículo é a concretização da visão da escola frente a própria cultura que se vai construindo de forma progressiva, pois o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação entre a cultura e a sociedade herdadas. O mesmo autor (idem, p. 15) alarga a sua visão de análise, concluindo que o currículo pode ser encarado sob cinco ângulos fundamentais: 1) sob o ponto de vista da sua função social; 2) como projecto ou plano educativo; 3) como expressão formal e material desse projecto; 4) como um campo prático; 5) como um domínio de

investigação teórica e acrescenta: "o currículo não é uma realidade abstracta à margem do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual se desenha" (idem, p. 16).
Stenhouse (1991) assinala que o currículo é um campo dinâmico que deve garantir a interligação dos princípios e actividades educativas procurando uma união entre teoria e prática. Zabalza (1992, p. 12) apresenta o conceito de currículo como "metas que se deseja alcançar e os passos que se dão para alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano".

Assim, o currículo é tudo aquilo que define a vida profissional do professor no que toca os conteúdos a serem ensinados e que, de certa maneira, influencia a vida académica do aluno que, posteriormente, moldará a sua personalidade, com intuito de preparar o aluno para a sociedade e o mercado.

Nesta linha, Bobbit (1922) defende o currículo como conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar, a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta. Por isso, a UNESCO (1968) toca na mesma matriz falando do currículo como a imersão de todas as actividades e experiências materiais, métodos de ensino e outros meios utilizados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação.
Ora, a definição da palavra para o campo da educação poderá traduzir-se como o caminho ou percurso gradativo e único que cada aluno terá que percorrer de forma entusiasmante e consciente ao longo da sua vida escolar. Sendo o currículo o principal enfoque da educação, o seu carácter se repercute nos interesses sociais e políticos, constituindo um instrumento cultural e social, onde se alicerça a vida social e democrática de um país (Azevedo, 2015).
Há, assim, todo um conjunto de definições, que variam de acordo com as épocas, as perspectivas e os objectivos de cada um dos autores, sem descurar as necessidades e desafios inerentes a cada sociedade, mas é possível encontrar em todas as definições um denominador comum do termo currículo (no campo educacional) a que chamamos de plano de aula, previamente pensado, elaborado organizado e sistematizado. Assim, embora e possa conceituar o currículo nas mais diversas acepções, não se pode descartar que todas essas noções têm o seu cerne na planificação, que é o processo real de troca de conhecimento e vivências em contexto de sala de aula.

O currículo revela-se, por isso, como um campo que é definido de acordo com as características inerentes aos processos de construção da realidade educativa e cada definição não é mais do que uma proposta decorrente de uma série de comunicações, reacções e intercâmbios entre os autores educativos. Com efeito, Pacheco falando da controvérsia existente no currículo faz uma comparação entre este conceito e um jogo de regras:

> O currículo, se comparado a um jogo de regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar-se extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e desconhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre oque verdadeiramente significa. (Pacheco, 2001, p.75)

A etimologia do conceito de currículo remete-nos, ainda, a uma ideia de competição, dinamização, transformação e, porque não, de criatividade, mudança, abertura, unidade intelectual, contrário de uniformismo de ideias.

O termo currículo é geralmente entendido em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dela todas as actividades não lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativas ou livres.

Nesta linha, o currículo, entendido como conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interacção estabelecida entre esse contexto social, os saberes e a representação do aluno. (Rodão, 1999). Assim, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, ou seja, quando se envereda por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da cultura global do mercado (Alves & Machado, 2008 p.4).

Bobbit (2004, p. 74) defende que currículo engloba duas perspectivas: 1) abrange o leque de experiências orientadas ou não orientadas, referente ao desabrochar das capacidades dos indivíduos; ou 2) séries de experiências de formação conscientemente

orientadas de que as escolas se socorrem para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento do individuo".

A programação tem muito a ver com as questões de conceitualidades e realidades das próprias políticas educativas, porém, a sua projecção tende a ser concebida em função dos objectivos que se pretende alcançar a longo, médio e curto prazo. Como defende Goodson " o currículo é também entendido como uma construção social, política, cultural e pessoal". Nesta linha, Diego (2010,p.15) salienta que " o currículo exige a ordenação de diferentes realidades". O currículo existe em função do aluno concreto que acarreta consigo todo um conjunto de hábitos, costumes e valores. O currículo engloba sempre a complexidade humana da aprendizagem. O currículo também é inseparável da cultura e constitui o elemento central do projecto pedagógico, viabilizando o processo de ensino aprendizagem:

> O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (Sacristán, 1998, p. 16)

Portanto, a conceituação do currículo marca um espaço concreto, não é atemporal, é feita dentro de um contexto espacial, social, político e económico, que nos dá uma leitura humana e concreta da sua materialização.

1.4. O Currículo e o Papel do Professor do Ensino Primário

Seja qual for o país, o sistema educativo é regido por normativos, tendo em conta as políticas governativas e os objectivos a nível nacional, o que se vai reflectir ou traduzir nas políticas educativas. Se, por um lado, essas políticas visam construir o aluno tendo em conta os desafios da sociedade e do mundo, por outro lado, a materialização dessas reformas que se espelham nos currículos nacional e escolar, nem sempre é aceites e alcançadas às metas pretendidas por factores, tais como, a discrepância e desigualdades sociais e a falta de oportunidades em termos de aquisição de conhecimentos.

Por isso, e na linha da implementação da segunda reforma educativa, em Angola, no que tange o ensino primário e como consta no art.º 17 da Lei de Bases do Sistema de Educação define que o ensino primário, como unificado de seis anos, constituindo a

base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos é o ponto de partida para os estudos a outros níveis.[1]

Falando ainda da estrutura curricular nessa etapa, o mesmo artigo defende que, na escolaridade obrigatória, o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizado, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Dentro da estrutura hierárquica dos objectivos e finalidades educativas de cada sociedade, procura-se estabelecer metas que visam o desenvolvimento do aluno em cada etapa de aprendizagem. O currículo na educação do ensino primário tende a iniciar e fornecer as ferramentas necessárias para o prosseguimento de estudos e/ou para a vida.

Assim sendo, o currículo no ensino primário joga um papel preponderante, para que a sua implementação, dentro daquilo que são os objectivos a serem alcançados nessa etapa e de acordo com as orientações emanadas na Lei de Bases do Sistema de Educação, no seu artigo 18º, visa, entre outros, proporcionar conhecimentos e capacidades para desenvolver as capacidades mentais. Para tal, "os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel chave na formação das gerações" (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 41)

O professor, enquanto actor principal do processo educativo, assume um papel preponderante no que toca a qualidade das aprendizagens dos alunos. Mas essas aprendizagens dever-se-ão a muitos factores desde as políticas educativas do País, o modelo educativo, a formação inicial e contínua dos professores, o que passa, necessariamente, por uma reforma que visa melhorar a qualidade de ensino, nomeadamente, em Angola.

"Mais do que no passado, nos nossos dias, é urgente a redefinição de um novo perfil do professor, capaz de se adaptar às rápidas transformações pelas quais o mundo vai passando" (Boaventura 2013, p. 11).

[1] Reforma curricular INIDE 2003

A redefinição do perfil do professor de Angola está, ainda, muito aquém do alcance dos objectivos traçados no subsistema do ensino primário, que é a formação integral dos alunos.

1.5. Modelo Curricular do Ensino Primário

"O ensino primário é o alicerce fundamental da reforma educativa e o ponto de partida para o desenvolvimento sustentando de recursos humanos, necessários para o nosso progresso económico e social" (Zau, 2010, p. 140)

Nesta ordem, em Angola, como em muitos outros países, o currículo está organizado por disciplinas, anos de escolaridade e ciclos. Na sua intenção de proporcionar, de igual forma, a aprendizagem a todos, o currículo é definido em instâncias superiores (Ministério da Educação) que, através de prescrição legislativa, definem os conteúdos a ser ensinados e a ser aprendidos nas escolas.

No artigo 17º da Lei de Bases do Sistema de Educação define-se o Ensino primário como um período unificado de seis anos, constituindo a base de Ensino Geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos. Por isso, tal como afirma o documento, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber fazer e do saber ser.

Este nível de ensino, bastante diferente do da reforma anterior, que ía da 1.ª à 4ª classe, comporta no actual sistema seis anos de estudos, isto é, da primeira à sexta classe, e continua a ser o único nível obrigatório, de acordo com o artigo 8.º da LBSE (2001). É gratuito segundo o artigo 7.º da mesma LBSE. A gratuidade consiste na "isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar" e isto é válido tanto para o ensino geral, como para o subsistema de educação de adultos.
De acordo com o artigo 18.º da LBSE (2001) indicam-se os seguintes objectivos específicos do ensino primário: "a) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; d) Estimular o espírito com vista ao desenvolvimento da criação artística; e) Garantir a prática sistemática de educação física e de atitudes gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras".

1.6. Plano de estudos do Ensino Primário

Com a LBSE de 31 de Dezembro de 2001, o ensino primário foi estendido até a 6.ª classe e sob o regime da Monodocência, ou seja, a 5.ª e 6.ª classe têm nove disciplinas cada, que são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Musical, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Manual Plástica.

Segundo (o programa do currículo do ensino primário, no seu capítulo III na alínea a) é referido que: para o ensino primário definiu-se um conjunto de disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídas em função do nível de escolaridade e da carga horária", tal como apresentamos na figura 1:

Tabela 1

Plano de estudos do ensino primário

Disciplinas	1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6º classe
L. Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
Ciências da natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Ed. Física	2	2	2	2	2	2

No Plano de estudos apresentado podemos constatar o seguinte:

Disciplinas e carga lectiva semanal:

1. Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas, com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos lectivos.
2. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas, com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos lectivos.

O mesmo documento salienta que o número da carga horária deveu-se, também, ao perfil dos alunos de saída que se pretende atingir, sobretudo na 6ª classe. Para tal, os alunos devem adquirir certos conhecimentos e atitudes, tais como:

No nível do saber:

-Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita;

-Revela ter adquirido conhecimento e desenvolvida capacidade de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequado às tarefas;

-Conhece o meio natural e social que o circunda;

Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

No nível do saber- fazer:

-Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações;

-Manifesta o espírito estético com bases nas novas directrizes, conhecimentos e competências adquiridas (física técnica e de criação artística) No nível do saber ser:

-Demonstra atitudes correctas de regras e normas de condutas; -

Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana.

-Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

Assim, o modelo curricular do ensino primário contempla desde a iniciação até a sexta classe, tendo a primeira e a terceira como classes de transição automáticas. Isto quer dizer que os alunos nestas classes não repetem o ano, quer estejam, ou não, preparados para a classe seguinte. Trata-se de um sistema de Monodocência, embora os órgãos superiores estejam a rever a organização desse sistema, uma vez que os resultados em termos de aproveitamento dos alunos não são satisfatórios.

1.7. A monodocência no ensino primário

Tal como já referimos, na 5 ª e 6ª classe existem nove disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Musical Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Manual Plástica.

A extensão da monodocência à 5.ª e à 6.ª classe tornou-se polémica, uma vez que comporta nove disciplinas e os professores são formados apenas em duas disciplinas, ou seja, um professor com formação em Química e Biologia, por exemplo, devia ensinar estas disciplinas em todas as classes em que elas fazem parte do currículo, dentro da mesma escola. Ribeiro (1988) define currículo como um plano interdisciplinar de conhecimento concebido e elaborado com conteúdos definidos, a fim de ser implementada numa determinada realidade escolar.

"Teremos bons alunos não tanto em função das comodidades da sala de aulas onde estuda, mas sobretudo da qualidade dos docentes e da capacidade de transmitir os conhecimentos, do desempenho e entrega à causa de formar com qualidade os quadros do amanhã[2]" afirmou João Lourenço, actual presidente, ao dizer que o país precisa de homens bem formados, com competências académicas, técnico-profissionais e culturais à altura das necessidades do avanço da sociedade que se pretende construir e obter. A boa formação, referiu João Lourenço, deve começar nos primeiros níveis de ensino. Nesta vertente, há necessidade de repensar o modelo educativo e pedagógico vigente, sobretudo do ensino primário e no que toca o regime da monodocência.

Este sistema de monodocência evidencia as discrepâncias e desigualdades em termos de aprendizagens e possibilidades de aprendizagens, porque quer se queira, quer não, o professor depara-se com a constante tentação de se fixar nos alunos com maior facilidade de aprendizagem pois, por um lado, ele encontra dificuldades na gestão do tempo devido à pressão do cumprimento do programa e, por outro lado, devido ao excesso de alunos na sala de aula, que pode ter entre 45 a 70 alunos na sala, para um único professor.

Ora, a escola, enquanto promotora de igualdade de oportunidades para todos os alunos, é legitimada por um currículo comum e visto aos olhos da sociedade como credível (Roldão, 2013). Para uma melhor organização do saber, este é dividido em disciplinas, indicando a carga horária mínima que cada uma deve contemplar. Tal desígnio não pode ser cumprido e a nossa escola é vista e concebida como espaço de frustração, por não poder exercer a sua verdadeira missão, pois "o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações

[2] Discurso do presidente a quando da abertura do ano lectivo no Namibe. Datada.30.02.2018

particulares, englobam valores, sentimentos atitudes, expectativas, crenças e saberes" (Pacheco, 2002, p. 123).

Mesmo assim, e embora o modelo curricular vigente no país contemple todos esses requisitos, na prática, continua a ser muito rígido e fechado, sobretudo no que se refere à selecção dos conteúdos e a própria relação entre acção-reflexão-acção. Pacheco (2000 a, p. 128) alerta para o facto de o sucesso dos alunos depender de uma nova organização curricular onde sejam garantidos: "o estabelecimento de prioridades educativas, a definição de áreas temáticas nucleares, a revisão dos programas, a construção de projectos curriculares integrados e uma nova estrutura para a progressão dos alunos".

Portanto, o modelo curricular do ensino primário é a base de construção sólida da continuidade de estudos que o próprio governo quer implementar, mas a sua solidez dependerá, em grande parte, não só da preparação e formação contínua dos professores mas, também, da clareza do modelo curricular visando o homem que se quer construir. A passividade do aluno na construção de aprendizagens não poderá garantir a integração sólida de saberes em todos os âmbitos. O modelo curricular define e determina o nível e a qualidade de ensino.

Embora o país tenha evidenciado esforços no sentido de implementar uma reforma virada para o mundo, nota-se um grande desajuste em termos de inovação curricular, o modelo seguido pelas escolas públicas continua muito parecido ao modelo anterior: um modelo piramidal e traçado na vertical, que resulta num ensino muito fragmentado, assente na memorização de conteúdos e numa formação de professores que, necessariamente, precisa de consolidação.

1.8. Desafios Curriculares

O currículo tem a função de promover a equidade social, isto é, que todos tenham a oportunidade de adquirir uma aprendizagem para lidar com situações complexas da sociedade e ter direito a uma oportunidade de emprego e melhorar a sua qualidade de vida. Mas, os desafios curriculares passam, não só pelos órgãos que ditam as políticas curriculares, mas, também, no nível da escola, pois acreditamos que esta é que tem a responsabilidade de definir a filosofia educativa, tendo em conta o tipo de aluno que existe e o que realmente se quer ensinar, para que o aluno se sinta preparado para a

sociedade. Cabe à escola a tarefa de promover a diferenciação curricular, para que todos se apropriem e construam as suas próprias aprendizagens com sentido e relevância (Roldão, 2013) e, assim, o currículo deve constituir-se como um verdadeiro locus de deliberação, determinante para a consolidação das práticas democráticas escolares, tendo na diferenciação um substrato positivo e um alicerce de justiça curricular" (Morgado, 2000, p. 96).

Mas, como poderá isso acontecer na escola em que um só professor ensina todos os conteúdos curriculares?

O certo é que os desafios curriculares, entendidos como uma oportunidade de construção de conhecimento, passam também pela organização do plano de aula, de forma responsável e reflectida, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com experiências positivas e integradas. Neste contexto, o nosso estudo é, também, um desafio curricular.

1.9. Reforma Curricular no Ensino Primário

É sabido que um dos indicadores da reforma educativa é a melhoria da qualidade de ensino. Mas, a complexidade da qualidade dependerá, em grande parte, de factores externos, tais como, infra-estruturas adequadas e apetrechadas aos desafios de uma educação inovadora, o meio em que a escola está inserida, a estimulação e a valorização da carreira docente e o equilíbrio salarial segundo o grau de formação académica.

A organização curricular, os programas disciplinares, os materiais de apoio didáctico, a organização e gestão da escola, assim como, as bases formativas do professor, como salientamos, determinarão a sua capacidade, por exemplo, de planear a sua aula.

Este nível de ensino, bastante diferente do da reforma anterior, que ia da 1.ª à 4:ª classe, comporta no actual sistema seis anos de estudos, isto é, da primeira à sexta classe, e continua a ser o único nível obrigatório, de acordo com o artigo 8.º da LBSE (2001). É gratuito segundo o artigo 7.º da mesma LBSE. A gratuidade consiste na "isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar" e isto é válido, tanto para o ensino geral, como para o subsistema de educação de adultos. Na LBSE, artigo 1º, define-se como finalidade do Sistema de Educação a "formação

integral da personalidade com vista à consolidação de uma sociedade progressiva e democrática".

De acordo com o artigo 18.º da LBSE (2001), indicam-se os seguintes objectivos específicos do ensino primário: "a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; d) estimular o espírito com vista ao desenvolvimento da criação artística; e) garantir a prática sistemática de educação física e de atitudes gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Com a LBSE de 31 de Dezembro de 2001, o ensino primário foi estendido até a 6.ª classe e sob o regime da Monodocência. A 5.ª e 6.ª classe têm nove disciplinas cada: Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Musical, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Manual Plástica.

Como pode um professor leccionar nove disciplinas e fazer parte da reforma? Ou seja, como poderá fazer uma introspecção sobre a sua realidade prática, tendo em conta as suas debilidades e fortalezas? Assim, tornar-se-á difícil não falar, mas fazer acontecer a reforma.

Percebemos que o Sistema Educativo Angolano está a unir esforços, a fim de apostar numa educação para todos, com o princípio da gratuidade dos alunos do ensino primário, devendo os órgãos do governo introduzir dinâmicas inovadoras nos currículos e programas escolares, criando estratégias de sustentabilidade das mesmas, com o objectivo de produzir resultados que contribuam para a qualidade da formação dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade.

A melhoria da qualidade de ensino dependerá, em grande parte, de outros factores externos, tais como, infra-estruturas adequadas e apetrechadas aos desafios de uma educação inovadora, o meio em que a escola está inserida, a estimulação e a valorização da carreira docente, o equilíbrio salarial, segundo o grau de formação académica entre outros factores já salientados. A organização curricular, os programas disciplinares, os materiais de apoio didáctico, a organização e gestão da escola, assim como, as bases

formativas do professor, determinarão a sua capacidade, por exemplo, de planear a sua aula.

Nesta linha, a responsabilidade e aplicação de uma reforma educativa devem abranger todos os sectores, pois cada um influenciará a determinação da qualidade do currículo e esta, por sua vez, intervirá na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A constatação do impacto da segunda reforma educativa em Angola no ensino geral e, sobretudo, no ensino primário, teve efeitos pouco desejáveis na melhoria das aprendizagens. A falta de preparação profissional, psicológica e a não diminuição do número de alunos nas salas de aulas para aqueles que leccionam nove disciplinas na 5ª e na 6ª classe, poderão justificar os débeis resultados alcançados.

Pode reformar-se o sistema educativo, mas se o professor não fizer uma introspecção sobre a sua realidade prática, tendo em conta as suas debilidades e fortalezas e não mudar a sua percepção sobre a educação e a sua prática tornar-se-difícil reforma acontecer.

O sucesso de uma reforma na educação e, posteriormente, nas escolas passa, em primeiro lugar, pela mudança de mentalidades antes de mudanças e construções de novas infra-estruturas com muito ou pouco equipamento e material de apoio. A capacidade de abertura e flexibilidade à novidade levará à reforma.

Portanto, apesar desta evolução do Sistema da Educação em Angola, com a implementação do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013/2017 sente-se que o desafio é o alcance da qualidade do ensino, comprometido por ainda persistirem os indícios de fraqueza na aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, isto é, no ensino primário.

O currículo no ensino primário parece estar muito distante daquilo que são os objectivos e o perfil de saída dos alunos nesta etapa, embora seja notável pequenos passos em algumas escolas, concernentes à selecção dos conteúdos, à flexibilização e abertura no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns contextos escolares começa a ser visível a consciencialização do trabalho colaborativo e a autonomia do aluno.

1.10. **A intencionalidade do currículo**

Qualquer Instituição, seja de carácter privado ou estatal tende sempre a traçar caminhos que sirvam de guia para atingir os seus objectivos, uma vez que tudo hoje é muito instável em termos de estabilidade, valores e crenças.

É justamente na construção, ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define o tipo de sociedade e de cidadão que se pretende construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer. No entanto, esta revela-se difícil e pode até originar consequências não desejadas, por exemplo, o insucesso no próprio ensino, tal como salienta Libânio (2012 p. 173): "são práticas as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais requeridas por uma dada comunidade social".

No contexto social da realidade do país, é notório que não se encaixa a intencionalidade do currículo Nacional com o perfil de saída dos alunos e futuros cidadãos para servir e responder aos desafios da sociedade. Isto se deve, em primeiro lugar, à necessidade de se rever as escolhas educacionais e a descentralização do currículo no que toca a organização dos conteúdos disciplinares, a gestão do mesmo na escola, o que passa necessariamente pela autonomia dos professores. Em segundo lugar, a planificação das actividades disciplinares obedece a um critério unificado em todos os contextos escolares, em que todos têm de fazer as mesmas coisas Ora, este currículo piramidal, visto na verticalidade terá de passar a uma lógica mais horizontal, para que também se possa reflectir na planificação.

Na abertura do ano académico dos subsistemas de ensino primário, primeiro ciclo e do ensino secundário, o presidente da República chamava a atenção para a necessidade de se reverem as políticas ditas no currículo nacional, a inserção de professores qualificados e formados para fazer face aos 245978 alunos inscritos neste ano lectivo (2017/2018), uma vez que se precisa de mais de 70 mil novos professores. Considerou esta uma tarefa desafiadora, difícil, mas não impossível.

Na mesma linha e chamando à razão os professores, na abertura do ano lectivo, o presidente apelou aos gestores educativos para a necessidade de apostar seriamente na

formação dos professores, em que a flexibilização e a descentralização do currículo permitam ao professor ser o orientador e inovador do processo de ensino-aprendizagem, sem estar preso única e exclusivamente aos conteúdos programáticos. [3]

Tudo isso passa pelo reconhecimento do esforço de todos, como afirma Roldão (1999, p.28):

> É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.

Cientes das suas inconsistências, defeitos ou falhas, não pode esquecer a função crucial do currículo na sociedade, como pilar da sua organização colectiva e garante da integração e sobrevivência dos membros que a ela pertencem, pois:

> O currículo é um elemento inerente à vida social, qualquer que seja o formato que assuma e os dispositivos que socialmente se organizem para garantir a sua apropriação pelos indivíduos, pois constitui o conjunto de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias a uma dada sociedade para se manter e desenvolver e aos indivíduos para nela se integrarem, numa dada época e contexto. (Roldão, 2003, p. 53)

Contudo, a revisão do currículo nacional não pode somente justificar-se por falta de políticas educativas, também é necessário o Ministério da educação apostar numa formação de qualidade dos professores, que passa pela inovação do currículo nacional.

[3] Consultar na íntegra o discurso do presidente na sessão de abertura do ano letivo. 30/01/2018. Disponível em:www.angop.ao>noticias> politica> 2018

CAPÍTULO 2. DA PLANIFICAÇÃO ANUAL À PLANIFICAÇÃO DA AULA

Nada ou quase nada se torna indiferente ao homem que, ao longo da história, sempre teve necessidade de melhorar o seu *modus vivendi* e isso o obriga, constantemente, a pensar naquilo que pretende e como tornará realidade o seu projecto.

2.1. Perspectivas e Fundamentos da planificação

O acto de planificar é uma constante na vida da pessoa e muito mais quando se trata de uma instituição, como é o caso da escola. A boa funcionalidade e gestão da mesma dependem, em grande parte, do modo como o corpo directivo traça o seu plano de acção. No contexto mais restrito que é a sala de aula, o professor terá que conhecer, não só a realidade concreta da proveniência dos seus alunos, mas ter presente que todo o seu trabalho deve estar focado no aluno, devendo adequá-lo às necessidades deste. Para tal, a planificação torna-se um dos requisitos indispensáveis na vida prática do professor porque é o plano orientador que deve regular todo o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de planificação encerra vários significados que alteram ao longo dos tempos, partindo sempre do pressuposto que nada é estável, tudo é mutável, até a própria forma de o homem ver as coisas se altera ao longo dos tempos. Ora, na era em que o mundo é uma aldeia global, planificar em contexto escolar tem, de facto, de ganhar sentidos que estejam de acordo com a missão da escola, que é a de preparar os alunos para uma cidadania interventiva, crítica e de aprendizagem permanente. Na base disto estão várias premissas. Por um lado, a percepção de que a sociedade se está a transformar ao ritmo acelerado da automação, robotização e desmaterialização, não complementando a valorização da tecnologia com a valorização da humanidade que está por trás. Por outro, constatam-se os efeitos do imediatismo e da híper conectividade, em que estamos sempre ligados a qualquer coisa, mas ao mesmo tempo muito desligados dos outros (Cunha, 2015). Uma escola de qualidade deve ser orientada pela exigência de que todos aprendam mais e todos aprendam melhor, numa educação integral das nossas crianças, jovens e adultos, assente na valorização dos seus profissionais e, neste sentido, a planificação tem um papel fundamental.

Segundo Arends (1999. p, 43) ”a planificação é um processo exigente que apela para a compreensão e competência bastante sofisticadas”. Por seu lado, Menegolla e Sant´ana

(2014, p. 14) definem o acto de planear como um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. Por isso, o acto de planear sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade (idem, ibidem).

Na sociedade actual, as pessoas tendem a demonstrar cada vez mais a sua confiança e positividade no domínio de controlar e resolver situações que vão surgindo no quotidiano, através de uma planificação bem estruturada e ambiciosa.

Nesta perspectiva, realça-se a relevância da planificação que os professores elaboramquando têm de exercer a sua actividade profissional. Arends (1999, citando Clark & Yinger, 1979) refere que os professores estimam que gastem entre 10 e 20% do seu tempo semanal em actividades de planificação. Para a autora, a planificação do professor é o elemento determinante daquilo que é ensinado nas escolas, sendo que o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação. Daí a importância de, todos aqueles que lidam com a planificação se pautar pela cultura da flexibilidade, pela abertura e uma visão global, mas real, da vivência contextual dos alunos, para que, quando estão a planificar, se façam acrescentos, supressões e interpretações. Nas salas de aula do ensino primário e, concretamente, do 6º ano, onde o único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões da planificação sobre o que se deve ser ensinado, ou seja, a selecção dos conteúdos, os objectivos a perseguir, as estratégias a utilizar, os materiais, as formas de avaliação e a gestão do tempo constituem um processo de enorme complexidade.

De facto, a complexidade do processo de aprender a seleccionar os conteúdos curriculares interferirá no modo como o professor realizará a sua função educativa ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Libânio (2008, p.221) sustenta que a planificação é uma tarefa docente que inclui a previsão das actividades curriculares relativamente à sua organização e coordenação, face aos objectivos propostos e, ainda, a sua revisão e adequação ao longo do processo de desenvolvimento do currículo. Por outro lado, a planificação pode considerar-se como um meio para se programarem as acções docentes e, ao mesmo tempo, um momento de pesquisa e reflexão, estreitamente ligado à avaliação.

Assim, o processo de planificar requer conhecimento, domínio, não só para os professores, mas, também, para aqueles que investigam as novas metodologias para a melhoria da qualidade do ensino. A perspectiva dominante, que servirá de guia condutor

de toda a acção dependerá, em grande parte, das políticas educativas e curriculares, em vigor no sistema educativo. Embora seja notório o esforço de uma prestação educacional à luz das competências do Milénio proposta pela UNESCO parece que o modelo vigente ainda não difere muito do anterior, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem continua a desenvolver-se numa lógica de modelo transmissivo e reprodutivo, assente num plano tradicional de transmissão de conteúdos, através da exposição pelo professor, com uma metodologia de avaliação assente no produto, com recurso quase exclusivo aos testes sumativos.

2.2. Os diferentes tipos de planificação

A planificação tem diversas fases: anual, trimestral, semanal diária. Cada uma destas etapas obedece a certos requisitos, daí que seja relevante atender a que a planificação de cada unidade não poderá ser um caso isolado, mas processual e sistemático, tendo em conta o que se pretende planear dentro dos objectivos traçados.

Os planos anuais são indispensáveis a uma correcta organização, por cada escola, do processo de ensino-aprendizagem, pois servem para interpretar o currículo nacional, emanado pelo Ministério da Educação. Embora várias escolas trabalhem com certa autonomia, como é o caso das escolas Católicas, mesmo que sejam comparticipadas pelo Estado, elas planificam no âmbito dos projectos educativos comuns, isto é, a partir do perfil da educação das escolas Católicas, que abrange também a dimensão espiritual. As actividades curriculares devem perseguir os objectivos comuns à missão desta comunidade educativa. Ainda assim, não deixa de ser complexa a tarefa de planificar com eficácia.

A diversificação da planificação de aulas dependerá também dos conteúdos curriculares e da selecção dos objectivos, tendo em conta o currículo Nacional. No caso de Angola, a planificação trimestral é feita nas Repartições que estão agrupadas por cinco ou seis escolas de zonas mais próximas que, em conjunto, programam as actividades lectivas semanal, quinzenal e mensalmente.

A maior parte das escolas está organizada desta forma, com o intuito de ajudar e orientar os professores iniciantes na sua carreira docente e que encontram imensos problemas para realizarem a planificação, sobretudo, na selecção dos objectivos para, depois, traçarem o plano diário.

A complexidade para traçar cada um dos planos recai também na organização do professor e no olhar que ele tem sobre a realidade da sua escola, mais concretamente, da sua sala de aulas.

Arends (1999, p.60) sublinha: "a planificação da unidade é, em muitos aspectos, mais crítica do que a planificação diária. O plano de unidade ou semanal associa num conjunto uma série de objectivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente. Determina o decurso geral uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo meses e geralmente reflecte a compreensão que o professor tem, tanto dos conteúdos, como dos processos de ensino.

Percebe-se que a maior dificuldade dos professores no que concerne a organização da planificação consiste no que Arends (1999) diz ser a sequência lógica da actividade por vários dias ou semanas. Isto muitas vezes acontece porque se tem a sensação de que muitos dos planos são traçados de forma isolada, sem se ter em conta que o destinatário da planificação é o aluno. Ora, os planos devem ser também partilhados com os alunos pois, na opinião da autora, proporcionam um mapa de estrada alargado onde se explica a meta do professor.

Dizíamos que a planificação em grupo de professores, para além de ajudar na organização do trabalho do professor, também facilita o professor experiente a ganhar bagagem no sentido de seleccionar os objectivos visto que, no contexto angolano, ainda persiste a dificuldade de planificar, não só conteúdos, mas toda a vida do aluno. Arends (1999, p.60) defende que "se os professores trabalham em equipa, a planificação de uma unidade e a atribuição de responsabilidades em várias das suas actividades revela-se muito importante".

Essa importância parte do pressuposto que uma boa planificação se repercutirá na qualidade das aprendizagens dos alunos. Os processos de ensino-aprendizagem devem ser processos criativos, dinâmicos, activos e evolutivos, tendo como finalidade a ruptura com a monotonia, a passividade e a repetição, proporcionando aos alunos a motivação e o gosto pela aquisição de novos conhecimentos.

Por conseguinte, no contexto do ensino primário em Angola ainda se sente a falta de flexibilidade e de abertura quando se pretendem seleccionar os temas, devido a uma estrutura organizacional muito fechada e controladora, fruto do contexto social. Parte-se

do princípio que o modelo educativo de um país determina o tipo de homem que a sociedade quer construir, o que influencia a visão da realidade que cada aluno tem. Toda a planificação tende a fazer o "casamento" entre os conteúdos teóricos e a realidade social que os alunos experienciam, pelo que uma planificação com o objectivo de apenas transmitir conteúdos, dificilmente desenvolverá as competências transversais, necessárias à vivência em sociedade, ao aprender a estudar e a dar sentido à aprendizagem.

Portanto, a selecção dos conteúdos para os professores continua a ser um dos aspectos importantes e indispensável para a planificação da aula, devendo o professor recorrer a outros recursos didácticos, para além dos manuais e guias de actividades, nomeadamente, às vivências de cada aluno. Arends (1999) ao falar da escolha de conteúdos salienta que a escolha de temáticas é preponderante tendo em conta os alunos. A planificação, se não for perspectiva da em função dos alunos e somente dos tópicos disciplinares e do cumprimento dos mesmos, poderá não gerar aprendizagens significativas, mas sim o cumprimento do plano e das actividades traçadas.

A planificação, quer seja anual, trimestral, semanal ou diária, deve procurar sempre espelhar a realidade das necessidades dos alunos, embora este assunto seja abordado com maior incidência nos próximos itens.

2.3. O Plano de Aula

O plano de aula, numa escola, é o motor condutor de toda a acção do professor, a ser desenvolvida de forma sistémica e processual, tendo em vista a realidade dos alunos. Isto quer dizer que "os professores vão planear as suas aulas ou disciplinas para atender a estes aspectos fundamentais favorecendo, deste modo, um melhor e mais eficaz ensino" (Menegolla & Sant´Ana, 2014, p.62). Para planificar a aula, é necessário ter em conta o que Arends (1999, p. 58) designa por objectivos de instrução, que são o horizonte orientador daquilo que se pretende construir em cada sessão de aula e o alcance real dos objectivos. A planificação da aula tem as seguintes funções:

- Ajuda o professor a definir os objectivos que atendam os reias interesses dos alunos;

- Ajuda o professor a seleccionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e no com o que deve agir;
- Facilita uma melhor integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- Ajuda a ter uma visão global de toda a acção docente e discente;
- Ajuda o professor e os alunos a tomar decisões de forma cooperativa e participava;

Assim sendo, a existência do plano de aula não devia ser visto como uma carga que aumenta o trabalho do professor, mas como a única via para uma aprendizagem de qualidade eficiente e eficaz, não só para o aluno mas, também, para o professor e para a escola sendo, por isso, um facilitador da organização sequencial daquilo que se pretende alcançar numa determinada aula e de práticas de avaliação formativa, com função de regulação (Alves, 2004).

O plano de aula diário é aquele que tem recebido mais atenção. No caso de Angola, a planificação é mesmo obrigatória, daí a formação das zips que, semanalmente, se reúnem com o intuito de, em conjunto, fazerem a planificação semanal ou trimestral dependendo da organização de cada zona, sendo uma oportunidade para os professores principiantes, que terão a oportunidade de aprender com as práticas dos mais experientes pois, no contexto Angolano, pouco se têm contemplado essas noções ao longo da formação de professores. Isto se ficará a dever, em parte, ao facto de, neste país, o professor que termina o 13º ano de Pedagogia poder leccionar no ensino primário. Assim, a fraca, ou mesmo, a não contemplação de normas de como se pode planificar uma aula, sobretudo a selecção dos objectivos gerais e específicos. Normalmente, os planos diários, segundo Arends (1999) esquematizam-se por conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem explorados, os passos e as actividades específicas preconizadas para os alunos.

Nesta linha da dificuldade que sentem os professores principiantes para a elaboração de planificar a sua aula diária, a autora compara o plano de aula com um mapa de estradas, que servirá como orientação e, quanto mais se passar pela mesma estrada, mais fácil e curto será o percurso, pois haverá maior facilidade de memorização e fixação do caminho a seguir.

Mas, para o sucesso da materialização do plano de aula terão que se ter em conta os passos a seguir, sendo estes muito variados, pois não existe apenas uma forma de planear a aula, o que significa que não basta dominar os conteúdos, mas é necessário ter bem presentes as razões pelas quais se planifica. Menegolla e Sant´ana (2014, p.63) defendem que "a orientação da acção de planear e a execução deve estar fundamentada nos objectivos e não nos conteúdos".

Portanto, a razão de ser da execução do plano de aula diária obedece também a certos critérios para o sucesso, no momento da sua materialização.

2.4. Critérios para elaboração do plano de aula

Já dissemos que a existência do plano de aula serve como guia orientador, regulador e filtrador da obesidade dos currículos disciplinares e que exige do professor não só conhecimento nem técnica mas, também, a importância que este desempenha no processo de ensino e aprendizagem.

Neste caso, para se planificar um plano de aula, temos que ter em conta certos critérios. Manegolla e Sant´ana (2014) apresentam uma síntese dos critérios para a sua elaboração, a saber: significação, validade, utilidade, possibilidade de reelaboração, flexibilidade, interesse e adequação às necessidades culturais e sociais.

Na visão destes autores, a planificação requer, também, domínio dos conteúdos a serem seleccionados, pois cada um desses critérios tem uma função específica naquilo que, posteriormente, será o conjunto ou o corpo do plano de aula.

Já sabemos que a existência do plano de aula como guia regulador do ensino-aprendizagem não é mais um acréscimo, mas sim uma ferramenta indispensável se assim podemos dizer, no que tange a organização da sua profissão diária. Não basta conhecer os requisitos e os objectivos das razões pelas quais planificamos, mas, também, a forma como está organizado este plano, em função dos alunos que o professor tem em contexto de sala de aula. Assim, o plano de aula fundamenta-se na organização do professor.

A forma como o professor organiza o seu plano de aula demonstra, não só a sua capacidade e conhecimento dos alunos, mas, também, aquilo que realmente se espera o que ele planifica em função da sequência articulada dos conteúdos programados. Nesta linha de ser aquele que planifica, não para impor, mas, sobretudo, para mediar e orientar

o processo de aprendizagem dos alunos justifica-se pelo facto de o professor dever ser mediador entre o conhecimento científico e os seres humanos em desenvolvimento (Libânio& Alves, 2012).

Portanto, a qualidade das aprendizagens passa pela forma como o professor articula os conteúdos tendo em conta o domínio da capacidade de organização, que muito facilitará também a assimilação de conhecimentos dos alunos e da sua relação com o professor. Não se pode falar da exiguidade do plano diário do professor se não se tiver em conta o modo como o professor se assume como o agente conhecedor da realidade dos alunos. Apesar de difícil, "planificar é uma paixão: é entrar em transe com a perspectiva de uma turbulência que não se deseja" (Nóvoa 1999, p. 52). O autor acrescenta que "o planificador é sempre um indivíduo dominado pela emoção e com medo de ser verdadeiramente apanhado" (idem, ibidem).

2.5. Vantagens do plano de aula

A ideia que se quer planificar algo de forma rigorosa, clara e objectiva serve para que, no final, nos possamos orgulhar daquilo que traçamos e tirar maior proveito dela.

Não se planifica, nem se obedece a certos critérios por mera satisfação ou vontade própria, mas para que o que é feito seja algo proveitoso e contribua para algo que seja bom e desejável para os destinatários. Assim, a planificação, tanto diária, como semanal ou anual, traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, o plano de aula ajuda na interacção professor-aluno e aluno-professor; facilita o controlo dos alunos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem; possibilita ao professor leccionar os conteúdos programáticos de forma sistemática e processual; ajuda o professor a gerir o seu tempo, partilha os conhecimentos com segurança; é flexível e aberto a necessidades e a questões dos alunos; consegue distribuir o seu tempo, de acordo com a carga horária por disciplina e há maior facilidade de atingir os objectivos traçados.

A maior vantagem do plano de aula é que ele permite e favorece a construção de conhecimentos, onde o aluno se torna um participante ativo e consciente da sua formação e crescimento, pelo que não deve ser visto apenas como exigência da estrutura organizacional escolar.

2.5.1.O plano de aula facilitadora interacção aluno-professor

O professor planificador consciente da sua missão de educador e orientador do processo de ensino-aprendizagem sabe que tudo quanto se planifica tende a facilitar o aluno a descobrir e a valorizar, não só o que ele aprende, mas a importância de ter o professor como seu guia e mestre. Daí a necessidade de se cultivar a amizade entre o professor e o aluno. O professor, ao flexibilizar o seu plano de aula, cria espaço de abertura que muito contribuirá para a melhoria da relação-professor- aluno, aluno - professor e aluno-aluno. A partir do plano de aula, o professor conhece melhor as necessidades dos seus alunos e poderá prestar maior atenção às necessidades dos que apresentam dificuldades na construção dos saberes.

Para tal, "o professor deve conhecer os seus alunos e os alunos devem conhecer o seu professor. Professor e alunos devem se conhecer de forma clara e profunda" (Arends, 2006, p.17).

Em síntese, a planificação deve ser vista como meio regulador e facilitador da prática docente em função do aluno sendo que, para tal, se tenham em conta:

- Os seus objectivos interesses, motivos, gostos pessoais;
- As suas habilidades individuais, expectativas e tendências;
- As suas necessidades e possibilidades humanas e materiais;
- As capacidades individuais e grupais;
- O domínio de determinados conteúdos ou conhecimentos;
- As carências humanas, na família, na escola e na sociedade.

Percebe-se, portanto, que a inexistência de um plano de aula seja quase o fracasso do sucesso dos alunos, pois se planifica para uma melhor organização da gestão da aula, tendo em conta, em primeiro lugar, a realidade educativa dos alunos.

CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. Formação de professores

A temática da formação de professores tem sido motivo de acrescida atenção, nos últimos anos, em todo o mundo, face ao avanço tecnológico e às novas políticas de governação.

O desafio destas mudanças cria uma certa desestabilização na mentalidade do homem moderno e leva-o a responder aos desafios actuais, dando respostas aos fenómenos do mundo educacional.

O maior desafio passa, necessariamente, pelas políticas educativas de cada país, o que obriga os órgãos de direito a apostar com rigor e qualidade na formação dos professores. A pergunta que se coloca é: quando falamos da formação de professores, a que tipo de formação nos referiu? Será possível formar o professor para o mundo ou para as disciplinas? Formam-se professores para inovar criar, recriar, reflectir ou somente para se fixar nas orientações das políticas educativas do país e no cumprimento dos programas curriculares? O tipo de formação que Angola oferece, hoje, aos professores responde aos objectivos traçados para o desenvolvimento da educação do Milénio?

A adequação do currículo na formação de professores deve permitir a concretização da sua prática para que este, munido de ferramentas necessárias, ensine e responda com eficiência aos desafios da educação no ensino primário. Assim, tal como refere Morgado (2014, p. 105), a formação de professores deve ser repensada no sentido de promover o desenvolvimento de uma atitude sistematicamente crítica, reflexiva e investigativa ao nível da prática dos futuros professores.

A formação dos professores, em Angola, não tem reconhecido esses valores, o que muito dificulta a prática de professores, continuando a olhar-se para o professor como aquele que pode e deve abarcar todas as disciplinas e a prepará-lo apenas para o cumprimento do programa.

O programa Nacional de formação de professores, no que diz respeito a formação contínua, não contempla a formação na visão investigava, mas sim uma formação transmissiva e cumpridora de programas estruturados.

Cremos que numa sociedade como Angola, por um lado, o governo, através do Ministério da Educação aposta numa formação onde sobressai a pressão e a passividade do cumprimento dos programas e, por outro lado, verifica-se o excessivo número de alunos nas salas e a escassez de material didáctico, sendo estes alguns indicadores que dificultam o processo de ensino aprendizagem.

A formação de professores deve suportar-se em modelos que incidam na inovação da mentalidade do professor, na autonomia, no sentido de responsabilidade e na capacidade de assertividade e criatividade de gerir o currículo, em função do aluno e do seu meio. Não se pode falar de formação quando a obesidade do currículo continua a ser algo que não ajuda o professor a melhorar a sua prática.

O conceito de formação contínua ganhou, nos últimos tempos, uma conotação depreciativa devido à carga excessiva de informação, mais do que de formação. Sabe-se que quando falamos de formação de professores estamos a falar de educação e aquisição de conhecimentos para a vida. Vida intelectual, humana e Moral. A formação vista como uma oportunidade libertadora e de emancipação de escolhas surte o efeito a que Freire (2014) aludiu " a educação é um acto de amor e, por isso, um acto de coragem"

Não se pode ainda falar de uma formação de professores profícua e satisfatória quando se detectam algumas incongruências na colocação de professores, pois há muito clientelismo para o professor dar aulas nesta ou naquela escola. Neste caso, o papel do professor deixa de ser o de preparar o aluno para a vida.

Boa Ventura (2013, p.4) salienta que entre muitos factores inerentes à pouca qualidade da formação dos professores, a selecção de professores para assumir a Monodocência no ensino Primário continua a ser o factor primordial para a desqualificação da qualidade do ensino aprendizagem. Esta ideia justifica a nossa investigação, na medida em que queremos compreender como é que o professor que teve formação em duas áreas de conhecimento, por exemplo, em Biologia e Química, tem sustentação científica e pedagógica para planificar várias disciplinas?

Ao longo dos anos e até hoje, o ensino é visto como uma profissão secundária para muitos que tentam especializar-se em outras áreas e que, por vários motivos, não foram inseridos nos concursos públicos por não terem entrado no circuito do clientelismo, ou porque não tiveram outra oportunidade, visto que a oferta de especialização ainda é

muito escassa. Vai-se para o sector da educação para se ganhar dinheiro e não tanto por que se tem vocação e formação ou para se ganhar experiências e adquirir competências para desenvolver com eficácia o ensino.

Nesta visão, Boa Ventura (2013, p.13) sublinha que o ensino é uma profissão, por isso, como todas as profissões para ser exercida exige um domínio adequado da técnica e da arte de ensinar, ou seja, de competências profissionais e pessoais. Assim sendo, a formação de professores deve ser um processo integrante do desenvolvimento pessoal como defende o autor.

Segundo ainda Boa Ventura (2013, p.15), falando do modo como os professores são formados e inseridos nos contextos, há a necessidade de se ter em conta o modelo de ensino a ser válido no país, tendo em conta o homem que se deseja construir. Neste âmbito, embora se aposte na formação contínua dos professores, é necessário que a mesma tenha em consideração o tipo de professor que se tem e o que se espera dele, pois aqueles que não se sentem profissionalmente vocacionados para o ensino, maiores dificuldades terão em perceber as razões da exigência da sua prática, no sentido de melhorar a sua prestação de ensino.

"O mundo de hoje abre-se a uma formação em que se enfatizam as competências para se desenvolverem uma educação libertadora, inovadora e autónoma, a que Perrenoud (1999, p. 82) chama de profissionalismo aberto" onde o professor deve participar de forma consciente e activa naquilo que ele aprende para, posteriormente, buscar ferramentas certas para ensinar com paixão e determinação.

Salientamos de forma insistente que a pedagogia dos cursos de formação de professores do ensino primário persiste no modelo expositivo, ou seja, na transmissão de informações que passam pelo cumprimento do programa.

O decreto-lei nº 33/91 do conselho de Ministros, nos seus artigos 26º e 27º, pp. 9-10, define que o subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente, a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

No artigo 27º, o mesmo documento refere que este subsistema tem como objectivos:

a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;

b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Neste âmbito, as políticas educativas do país são muito confusas e, por mais que haja um conjunto de esforços, no sentido de melhorar o papel da acção do professor, constata-se que o seu melhoramento passa também pelo que Tavares (p.63) defende sobre a crise de identidade dos professores, que poderá passar pela valorização da sua autonomia no exercício da sua profissão.

De acordo com os desafios da formação de novos professores, nos artigos 28º a 30º da LBSE, nas páginas (pp. 10-11), indica-se que a estruturação da formação dos professores está assente da seguinte forma: formação média normal, realizada nas escolas normais destinadas à formação de professores de nível médio, que tenham a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e habilitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário.

Mesmo assim, a formação inicial de professores, em Angola, continua a ser um grande desafio. Cardoso (2009, pp. 660-662) enumera alguns aspectos com que se debate a formação de professores, tais como:

- A forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa obviamente de dominar, com vista à sua qualificação profissional, na medida em que o modo como eles são trabalhados o processo de ensino-aprendizagem não tem sido diferenciado, não se respeitando a diferença de ordem e de sequência na relação tempo profundidade.

A este propósito, Zau (2005, p.137) apresenta alguns pressupostos que devem diferenciar a formação de professores de outras funções:

- Trata-se de um tipo de formação dupla onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a pedagógica (conteúdos da educação), independentemente da ênfase concedida a uma ou outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais.

Torna-se, assim, pertinente rever a formação inicial dos professores do ensino primário, de forma a corresponder aos desafios de preparar os alunos de forma integral, o que oferece muitas dificuldades, porque embora o professor tenha capacidade para tal, é necessário que o mesmo tenha formação, também a nível dos conteúdos, para trabalhar e leccionar todas as disciplinas.

Como sublinha Tavares (2015, p. 126):

> A formação contínua é, pois, um elemento muito necessário na medida que possibilita aos professores a percepção das suas lacunas, permitindo-lhes reflectir sobre e nas suas práticas, mudando-as se necessário for. Só assim, poderão enfrentar as constantes mudanças e os inúmeros desafios que se têm verificado na sociedade, donde ser imprescindível que as instituições de direito assumem a responsabilidade deformar professores nos modelos de construção de conhecimentos e não acumulação dos mesmos.

A sistematização processual da qualidade do ensino dependerá, em grande parte, do melhoramento e inovação das próprias políticas educativas do país. Um dos pontos fracos da formação de professores, na visão de alguns autores, deve-se ao facto de se recorrer a estratégias e processos ligados a modelos pedagógicos até aqui utilizados para a educação das crianças, sem ter em conta as especificidades desta formação (Tavares, 2015,p. 93)

Quando estamos perante um currículo em que o foco é o cumprimento do mesmo em cada trimestre, não podemos esperar que o professor faça muitas coisas, anão ser continuar a cumprir o currículo, pois a centralidade do currículo não permite ao professor buscar outros conhecimentos. Neste contexto, Tavares (2015, p.71) salienta que o currículo apresenta medidas que indicam uma clara centralização curricular, o que não deixa de ser paradoxal, pois:

> é necessário compreender que para diferentes alunos é necessário recorrer a diferentes actividades e estratégias, a aprendizagens de conteúdos das disciplinas integradas nos contextos dos alunos e em projectos curriculares significativos, procurando neste processo compreender como lêem o mundo para lhes ser dada a possibilidade de o ler de outra forma, tendo como objectivo gerar aprendizagens mais próximas dos alunos.

3.2. O professor e a planificação

O cenário da planificação está intrinsecamente ligado com o tipo de professor. No âmbito da formação contínua dos professores em Angola constata-se que muitos

aspectos que abarca este sector carecem de maior investimento e de mudança, sobretudo, mudança de mentalidade na prática do professor e da sua posição frente a realidade da sua profissão, que é um dos factores determinantes da visão e da maneira como este planifica a sua aula.

O grau de formação e de conhecimento do professor é fundamental para se averiguar se aquilo que se planifica se relaciona com o grau de conhecimento que é diferente de anos de experiências de carreira.

Nestes termos, o professor deve ser aquele indivíduo que sabe e toma consciência das suas limitações e, mesmo assim, acredita que é possível descentralizar também a sua maneira de planificar os conteúdos disciplinares.

Para Arends, (1999, p.9) os professores não se apresentarão na escola sabendo tudo o que precisam saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como auxiliar os outros a tornar este conhecimento significativo. Zabalza (2003.p, 73) sustenta que esta é uma competência imperativa, que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino em que estiverem a actuar. Nesta linha, autor defende que a capacidade de planificar constitui a primeira competência do docente. Percebe-se, assim, que a qualidade da planificação deve ser a capacidade de o professor estruturar o seu plano de aula.

Nestes termos, quando se planifica uma aula, o professor depara-se com um dos aspectos cruciais que é a dificuldade na selecção dos objectivos, o que muito dificulta a qualidade da aprendizagem que os alunos hão-de alcançar, visto que o professor encontra dificuldades em estruturar um plano porque e como dissemos, ele não tem domínio na selecção dos objectivos. É imperioso que o professor ao planificar a sua aula diária tenha bem consciente as suas limitações e recorra a outros docentes com maior domínio no sentido de aprender a traçar um plano de aula, com vista a melhorar a sua prática e, obviamente, a qualidade do ensino/ aprendizagem.

O Ministério da Educação e as Repartições Municipais, tendo conhecimento do grande défice dos professores, implementaram a planificação quinzenal por escolas, com o intuito de ajudar os professores em início de carreira, a superar as suas debilidades.
A planificação como instrumento indispensável da organização da vida do professor deve contemplar exclusivamente as necessidades dos alunos e o que realmente é

significativo para estes aprenderem. Por isso, a escolha dos objectivos deve ter também em conta o nível de conhecimento dos alunos e a realidade individual de cada um.

Na perspectiva de Monteiro (2001, p. 23), a planificação do professor significa organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, considerados em função dos ambientes concretos e especificidades inerentes às estratégias mais adequadas. Arends (1999, p. 44) enfatiza que é de facto essencial que o professor tenha um fio condutor das suas aulas. Nesta linha, compara a planificação da aula a um mapa de estrada, pois para se chegar a um destino é necessário traçar-se um caminho, embora durante o percurso possam ocorrer desvios e, no final, chegar ao sítio pretendido.

Assim, a planificação não deve ser rígida, daí a necessidade de o professor ter sempre em conta o porquê e para quem é que ele planifica. Essa tomada de consciência ajudá-lo-á a flexibilizar a sua planificação tendo em conta as actividades a serem desenvolvidas com os seus alunos e a sua participação activa no processo de construção de conhecimento tornar-lho-á mais interactivo.

De acordo com Clark e Yinger(citados por Zabalza, 2001, p. 48) quando se coloca, aos professores, a questão sobre as razões pelas quais planificam, as respostas podem ser agrupadas em três categorias:

- Os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes cria, definir uma orientação que lhes dê confiança, segurança, etc.
- Os que chamam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.
- Os que chamam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, como avaliar.

Teríamos alguma dificuldade em situar o professor do ensino primário, em Angola, em qualquer uma destas categorias, pois ele debate-se com grandes dificuldades para a elaboração da planificação, pois lecciona nove disciplinas e por mais preocupações que

tenha, dificilmente atingirá com sucesso a qualidade de ensino. Persistirá um modelo tradicional e o cumprimento do currículo, na medida da sua formação e da tradição.

O professor, ao planificar, deve, essencialmente, pensar no aluno como um ser pensante, reflexivo sobre a sua acção, capaz de saber escutar, liderar, agregar e trabalhar, tanto individualmente, quanto num grupo. Por isso, terá de ter um explícito método e estratégias conducentes de trabalho que promovam a interactividade, a coordenação direccionada e intencionada onde a aprendizagem seja eficaz, onde a cooperação e colaboração entre o professor e o aluno permitam que o conhecimento construído seja interiorizado, ou aprendido com a participação de todos no grupo- turma.

3.3. A profissionalidade do professor e o desafio da sua prática

Relativamente à prática de ensino do professor, Alarcão (1996, p.97), sublinha que:

> O supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos numa base de colegialidade, que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade e pelas decisões que afectam a sua prática.

A reflexão sobre a acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer (idem, p.97). Percebe-se, assim, que a formação deverá ajudar a desenvolver uma prática que permita ao professor ter alternativas de construir conhecimento com os alunos, sendo que o modelo reflexivo possibilita a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re) reconstrução de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na reconstrução de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a prática (Alarcão,1996, p. 98). Neste sentido, Tavares (2015, p. 77) defende que a reflexão sobre a prática considera, entre outros factores, as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as correcções e as formas de representar a realidade, assim como as valorizações efectuadas.

Para mudar a prática do professor é necessário ter, também, em atenção que os diversos factores intrínsecos à Instituição educativa, tornam imprescindível a sua análise, pois podem influenciar de forma directa a prática do professor (idem, p. 79). Trata-se de factores que podem estar relacionados com a própria organização escolar, tais como, os

documentos normativos Institucionais: o regulamento Interno, o projecto educativo ou a relação entre a direcção e o professor, assim como, o clima que se vive no ambiente escolar.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 41) salientam que as imposições do topo para a base podem obstruir aquilo que os professores são capazes de desenvolver, pelo facto de concentrarem frequentemente a responsabilidade pelo desenvolvimento curricular nos gabinetes do conselho escolar. Assim se pode perceber que a prática do professor não se limita ao conhecimento de como esquematizar os conteúdos disciplinares nem de sequenciá-los, com o intuito de transmitir o conhecimento e cumprir o programa escolar. O ensino não é um assunto meramente técnico, mas também moral (idem, p.42) sendo que o professor deveria mudar a sua prática, de forma a permitir a participação activa dos alunos na construção de conhecimentos. Isso permitiria alargar as possibilidades de os professores analisarem os seus próprios propósitos e as suas práticas, comparando-se entre si (e com as investigações), de forma a fortalecer (em vez de diminuir) o cuidado e as recompensas psíquicas que retiram da sua prática educativa (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 41).

Nestes termos e como defendem Fullan e Hargreaves (idem) para levarem avante dentro do possível a sua prática docente, os professores devem ter presentes as seguintes orientações:

- Praticar a reflexão na acção, pela e sobre acção.
- Desenvolver uma mentalidade orientada para o risco
- Empenhar-se a trabalhar com os seus colegas
- Procurar a diversidade e evitar a balcanização
- Redefinir o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula.
- Monitorizar e fortalecer o seu desenvolvimento e o dos alunos

Contudo, mesmo que os professores procurem melhorar a sua acção, a política é muito fechada, pois, não se pode falar da prática do professor e tentar compreender as suas debilidades sem se ter em conta o contexto de onde o professor vem e aquele em que ele exerce a sua prática e as condições em que ele trabalha como defendem. Para perceber o modo como o professor ensina é importante e necessário compreender estas circunstâncias e o contexto em que trabalham, ou seja, aquilo a que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de "ecologias do ensino", que é a variedade do ensino que não se apresenta da mesma forma em todos os contextos de sala de aula. Alertam, ainda, para a

imparcialidade de lidar com os diferentes contextos de ensino, que poderá conduzir a abordagens simplistas e idealistas à questão do aperfeiçoamento e, depois, quando fracassam, ao desapontamento ea desilusão (idem, p 63).

Falando do perfil do professor do ensino primário e dos desafios inerentes à procura desse mesmo perfil, Tavares (2015, p.154) sustenta que a profissionalidade docente é um facto relevante porque dele depende a qualidade do ensino que se desenvolve nas escolas e da aprendizagem que os alunos adquirem.

Já Roldão (1998, p.1) "defende que o professor é o herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se define pelo domínio de um saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares".

Segundo Sacristán (1998, citado por Tavares, 2015, p.154), a profissionalidade docente é algo específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Portanto, à semelhança do que tem acontecido nos outros Países, Angola sente os desafios da globalização e das transformações e mudanças que se vão dando, sobretudo no campo da educação e daquilo que são os desafios do novo professor face a reforma educativa em vigor no país. A prática docente não mudou e, se houve alguma mudança, será algo ínfimo e opaco aos olhos daqueles que esperam uma melhoria naquilo que é a prestação de serviço dos professores, nas metodologias adoptadas, nas estratégias e nos métodos de avaliação.

O problema persiste nos mesmos moldes como fomos frisando no capítulo anterior, que é a falta de um modelo de formação para o professor que lecciona o ensino primário e que abarque mais de nove disciplinas. A prática do professor não poderá passar de uma transmissão de conhecimentos, um transmissor passivo e reprodutivo daquilo que se planifica. O ensino primário é a base da construção de aprendizagens sólidas. Nesta lógica, os professores ao lidarem com a sua prática diária devem munir-se de ferramentas que lhes permitam exercer as suas funções docentes dentro daquilo que são as suas competências e a sua "autonomia".

3.4. A interacção professo- aluno na sala de aula

A primeira etapa de um aluno e o professor é no ensino primário, por isso, toda a relação que se cultive entre o aluno/ professor desde o primeiro momento, deverá ser de suma importância, pois dela dependerá o mau ou bom aproveitamento na construção de saberes.

A relação professor- aluno é fundamental visto que ela cria laços de aproximação entre professor e aluno, fomentando o espírito de confiança. Através dela, o aluno pode ganhar auto-estima e sentir-se motivado a participar de forma autónoma e responsável no processo de aprendizagem. É de salientar ainda que a relação aluno-aluno e aluno-professor e vice-versa devem pautar-se pelo princípio de humanidade, proximidade, amizade e colaboração e não de imposição, temor que paralisa e humilha o aluno, sobretudo tendo o professor de demonstrar que ele é o controlador e detentor do saber.

Porém, essa espontaneidade pode ser distorcida, sobretudo quando o professor não tem uma acção de planificação estruturada e definida, o que obrigará a condução da aula transmissiva e passiva. Ainda a respeito da relação professor-aluno, Piaget sublinha que essa relação tem de ser baseada no diálogo, onde os erros dos estudantes passam a ser vistos como integrantes do processo de aprendizagem. O aluno no processo de aprendizagem deve ser considerado como o sujeito interactivo, dinâmico, participativo, desempenhando um papel fundamental, não só na sua aprendizagem, mas, também na construção da sua personalidade. Por esse motivo, é da responsabilidade do professor levar em conta que o aluno também já traz conhecimento e sabe até certas coisas que podem ser orientadas no sentido de enriquecer e a sua bagagem cultural.

O professor como facilitador desse processo de aprendizagem deve ter a plena consciência que quanto mais se criam laços de verdadeira proximidade e respeito, onde cada um desempenha o seu papel, acontece o que Vygostky (1989) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal- ADP, que é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes.

Nesta (linha de pensamento, Ruben Alves, numa das suas entrevistas concedida a Revista Digital)[4] Salientava que o papel do professor não é ensinar, mas sim, criar curiosidade de pensar no aluno, ensinar a pensar, criar na criança a curiosidade de pensar.

Assim, a criança cultiva esse gosto quando realmente na sala de aula o professor se esforça para criar e cultivar momentos de proximidade, a partir da diversidade multicultural dos seus alunos.

A relação professor-aluno é profícua quando este também é destemido e parcial naquilo que diz respeito os laços de amizade na sala de aula, onde há tendência da selectividade, em que os mais fortes dominam os mais fracos. Esta tomada de consciência é muito importante hoje, se o professor reconhecer realmente o seu valor e a influência que o seu papel joga, não só na sala de aula, mas também na comunidade educativa e na sociedade.

Conforme aponta Alonso (2002) um currículo organizado segundo uma lógica disciplinar pode desmotivar os alunos, pois não leva em consideração os seus conhecimentos prévios. Além disso, há outros pontos importantes a ser elencados:

- Não leva os alunos a reflexão
- Desequilíbrio do currículo,
- Falta de diálogo na escola,
- Alunos não sabem relacionar disciplinas, conteúdos e experiências pessoais
- Falta de flexibilidade
- Uso restrito dos manuais

3.4.1. O reflexo do professor na sociedade

Qualquer sociedade regida por padrões de conduta sabe o quanto é importante a figura do professor, não só na escola, mas também na sociedade. A figura actual do professor em Angola, nos últimos vinte anos, decaiu muito devido à corrupção, que tem como uma das consequências a desvalorização do seu papel. O país vive mergulhado numa

[4] Revista digital. Brasil
Ruben Alves. A Escola-Ideal- O papel do professor. 10Youtube.com

corrupção acentuada, em que a maior parte dos alunos para passar de classe ou conseguir uma vaga, tanto no ensino primário ou no primeiro ciclo, tem de pagar avultadas quantias monetárias.

Essa imagem do professor poderá não ser justa, pois esse panorama não se constata de forma genérica. A sua constatação é bem visível, sobretudo em escolas estatais com excepção, as privadas e as escolas Católicas por essas serem comparticipadas pelo Estado.

Nesta linha de pensamento, poderíamos apontar muitos factores que terão contribuído para que as Instituições escolares chegassem a esse ponto, sobretudo:

- O baixo nível salarial e os atrasos constantes;
- A pouca valorização do papel docente;
- A falta de transportes públicos, o que muito dificulta a deslocação de professores que vivem num município e têm de percorrer longas distâncias para chegar ao seu local de trabalho.

Aquando da implementação da segunda reforma educativa vigente no país, o governo tomou consciência e levou a peito a responsabilidade de rever toda a situação precária do ensino em Angola, que teve a sua fase de experimentação em 2001, procurando buscar uma educação onde não só se programassem as ideias daquilo que são os objectivos de Angola, mas também os objectivos da educação segundo a UNESCO e as competências do Millennium, sobretudo, a competência do aprender a aprender. É neste contexto que entra a Monodocência, como já frisamos que é o processo do professor do ensino primário leccionar nove disciplinas.

Nesta linha, e contrapondo aquilo que é a formação e preparação dos professores, na fase inicial não corresponde até ao preciso momento aos ideais propostos ou emanados na Lei de Bases do sistema de ensino, visto que o insucesso escolar não se foca, entre outros aspectos, na débil formação e preparação daqueles que leccionam.

Toda essa conjuntura de fragilidades tem o seu cerne naquilo que é a realidade política, social e económica em que o país está mergulhado. Ora, apesar dessa situação, existe uma força de vontade e a consciencialização por parte de muitos de querer mudar o enquadramento actual daquilo que deve ser o papel do professor.

Boaventura (2013, p. 35) defende que é importante o conhecimento sobre como se realizam de modo eficaz e eficiente os processos de ensino e da aprendizagem; de igual modo, é fundamental o conhecimento do contexto e das idades evolutivas dos indivíduos envolvidos nos processos de aprendizagem.

3.5. Professor criativo plano activo

Parece ser provocador falar de professores criativos numa sociedade onde a educação como prioridade de desenvolvimento e auto sustentabilidade da população é relegada para segundo plano.

Mesmo assim, achamos ser possível dentro daquilo que também devia ser o papel do professor na sala de aula criar e permitir que o aluno recrie o que aprendeu isto se o professor quiser alcançar alguns avanços em termos das aprendizagens dos seus alunos.

O mundo educacional e os métodos do processo de ensino-aprendizagem estão bastante avançados e facilitados em muitos países do mundo. Já no contexto Angolano, falar da participação activa do aluno na construção da sua aprendizagem é uma coisa ainda "nova", pois o ensino tende para o modelo tradicional, onde o professor é o centro e o detentor do saber e o aluno, obviamente, o receptor passivo do conhecimento. Como defende Zabala (2010, p.89):

> a perspectiva denominada " tradicional" atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos e o aluno, por sua vez, deve limitar-se-á interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as acções habituais são a repetição

Embora essa visão tradicional seja muito dominante, tal como temos vindo a salientar, há professores que se pautam, ainda que de forma tímida, por uma educação Colaborativa Integrada-Dinâmica, como é o caso da escola onde realizámos este estudo, em que professores e alunos gozam de uma certa interactividade no que concerne a participação das aulas e elaboração de pequenos projectos de turma e até de escola, parecendo começar a delinear-se um novo modelo educacional que urge ser implementado em todas as escolas do país.

Por isso, e dentro daquilo que é o nosso foco de estudo, queremos ressaltar que o tipo de professor criativo que de se fala aqui é aquilo que consegue desestabilizar a rotina do

seu plano e da sua acção em contexto de sala de aula e a isso chamamos de mudança e, mais do que mudança, é inovação. Só inova quem tem a capacidade e o gosto de cultivar a competência de criar. O professor criativo percebe que a sua prática surte efeito no momento de planificar, pois é a altura em que vai tomando a consciência de que o protagonista da acção, ou seja, aquele que faz com que a materialização desse plano aconteça de forma activa é o aluno.

Para isso e como defende Zabalza (2003, p. 90), ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre os conteúdos objectos da aprendizagem.

Isto pode ser possível quando o professor, gradualmente, vai tomando essa consciência de que a aula acontece quando o aluno vai sendo formado e informado da sua responsabilidade na construção do conhecimento e que ele não está ali apenas para aprender, mas também para apreender a aprender. Assim, para que o aluno compreenda o que faz, depende, em boa medida, de que o seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos, quer dizer, de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender (Zabalza, 2003, p. 91).

Cada vez se torna mais clarividente que a interacção favorece, não só a aprendizagem, mas também, proporciona ao professor facilidades de encontrar outros métodos que ajudem na participação activa e dinâmica dos seus alunos permitindo assim, que o plano de aula aconteça de forma natural consciente e responsável. A prática do professor carece, assim, de uma mudança, porque a verdadeira aprendizagem acontece a partir da proximidade do professor com os seus educandos, uma proximidade que parte da consciencialização de que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o aluno.

Neste contexto, embora o professor enfrente muitos desafios no momento de planificar a sua aula, deve encará-los nesta perspectiva, pois o aluno não é uma "tábua rasa" ele vem de um meio onde já construiu o seu currículo e que o mesmo pode ser até aproveitado para amadurecer e engrandecer a sua cultura intelectual. Assim, o ensino é visto e encarado como todo um conjunto de interacções baseadas na actividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal que, portanto, vêem o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno" (Zabalza, 2003, p. 92).

Thurler e Perrenoud (1994, p. 50), falando da individualização activa, sublinham que esta deve ser concebida como uma actividade na qual colaboram alunos e professores em pé de igualdade, implicando-se mutuamente no processo de ensino e de aprendizagem. Noutro passo, falando da autonomia e da cooperação, referem que a autonomia pessoal desenvolve, juntos das crianças, o respeito pela autonomia dos outros.

Portanto, o professor mesmo estando a leccionar em situações muito condicionantes, poderá encontrar com os alunos estratégias que façam acontecer a aprendizagem de forma criativa e activa. O que queremos com isto dizer é que quem deve fazer com que a aula aconteça é o professor, por iniciativa própria, de forma que os seus alunos não sejam prejudicados.

Em síntese, o desafio da formação do professor, na visão de novos modelos, poderá facilitar a implementação de novas metodologias e descentralizar a obesidade do currículo.

A educação Angolana ainda carece de mudanças e transformações e o papel do professor é desafiador, devido a preponderância que ela joga na sociedade. Repensar o seu perfil e a sua postura no âmbito ético e político face à educação integrada, autónoma e responsável é o que parece ser necessário nas escolas actuais. O ensino em Angola precisa ser revitalizado em todas as estruturas hierárquicas do sistema educativo. Por isso, o trabalho da formação contínua dos professores do ensino primário é delicado, porque este sector carece de um trabalho pormenorizado para identificar, perceber e estruturar as linhas e prioridades para bases sólidas, permitindo delinear linhas estratégicas para o ensino de qualidade, que passa pela boa formação dos professores.

Do ponto de vista da reforma do ensino parece ser necessário trabalhar na mudança da mentalidade dos professores, formar professores conscientes de que a profissionalidade do ensino é uma área séria e que exige dos mesmos mais abertura, flexibilidade e capacidade de se adaptar às exigências da sociedade. A autonomia e o sentido de responsabilidade são dos eixos fundamentais que o professor vocacionado à prática do ensino deve ter sempre em consideração. Embora conhecedor dos conteúdos disciplinares, a inovação acontece na sala de aula quando a interacção activa ajude na busca de novas metodologias.

Nesta linha de pensamento e parafraseando uma das ideias de Freire (2014) falando da educação como prática da Liberdade: a educação é um acto de amor e, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

É preciso mudar a prática educativa, a estrutura de organização e funcionamento da escola; tornando-a coerente com os objectivos de formação de um cidadão capaz de participar activamente do processo de construção da sociedade (Nguluve, 2010, p. 50)

Atenta a toda essa revolução, a escola tem dado passos de reinventar e desenvolver novas competências. O autor salienta que quando o sistema de ensino é organizado a partir de uma estrutura hierárquica flexível e eficaz, na qual o professor pode participar, criticar e sugerir situações que visem a melhoria do ensino contribui para o enriquecimento do docente (idem,
53)

Portanto, se na realidade queremos apostar nos professores "novos" temos de oferecer e capacitá-los com uma formação que tende a busca de novos métodos e que conduza a sua prática e a sua profissionalidade para uma atitude de professores investigadores.

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Natureza do estudo

No decurso dos anos sessenta, os problemas educativos reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem (Bodgan & Biklen, 1994, p.36) assumindo, na perspectiva destes autores, as seguintes características: na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Com base nestas características, os autores privilegiam a compreensão.

A preocupação fundamental de uma investigação qualitativa é a compreensão e o conhecimento mais profundo de uma realidade. O investigador é desta forma, o instrumento principal da investigação e que se encontra completamente absorvido pela situação em estudo. A preocupação de uma investigação qualitativa não é, por conseguinte, a de generalizar resultados, mas antes a de compreender uma realidade.

Do ponto de vista da abordagem qualitativa "o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas suas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo" (Coutinho, 2O11, p. 26) ao longo de várias décadas. Assim, a investigação de punho qualitativo é uma investigação que " envolve um conjunto de questões de investigação, uma situação natural e pessoas agindo nessa situação" (Tuckman, 2000, p. 532).

Para uma maior compreensão do processo de planificação diária do professor, optou-se por realizar um estudo empírico de natureza qualitativa, através de um estudo de caso numa escola comparticipada do Sul de Angola. A escolha desta metodologia enquadra-se nos objectivos iniciais que justificam o estudo, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 89), "o método de estudo de caso consiste na observação detalhada de

um contexto". De acordo com o mesmo autor, o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. É, pois, com base nos pressupostos e objectivos desde estudo que elegemos o estudo de caso como a metodologia a adoptar. O estudo de caso é um recurso de investigação pertinente e privilegiado na área da Educação, uma vez que "permite obter olhares distintos sobre uma dada realidade educativa e contribui para uma compreensão mais profunda dos fenómenos que aí ocorrem" (Morgado, 2012, p. 127).

4.2. Contexto do estudo

O nosso estudo de caso realizou-se num único contexto, uma escola pertencente à rede das escolas Católicas e comparticipadas pelo governo, ou seja, o pessoal docente recebe o seu salário a partir do Estado. Esta escola surgiu pela necessidade de minimizar as carências da falta de escolas no município e proporcionar uma oferta educativa, assente numa filosofia humanista e integral do ensino.

Geograficamente situada numa área com um índice maioritariamente jovem, esta Instituição acolhe um total de 835 crianças, distribuídas por três níveis: Jardim de Infância, com um total de 180 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; o ensino primário, com um total de 562 alunos que vai desde a 1ª à 6ª classe, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos e o 1º ciclo com um total de 93 alunos, que vai desde a 7ª à 9ª classe.

A Instituição tem 24 salas de aulas, das quais 12 estão por terminar, pelo que não funcionam. As outras doze salas funcionam com 19 turmas, sendo 3 da primeira classe, 3 da segunda e outras 3 da quarta classe, todas no período da manhã. A carga horária para essas classes é das 08 horas às 12h 05min. No período da tarde, funcionam 3 turmas da 5ª classe, 3 turmas da 6ªclasse e 3 turmas da 7ª classe. As aulas têm inicio as13 horas e terminam as 18h 05min. Quanto ao serviço de higiene, a Instituição tem 2 WC com seis sanitas cada, 1 para o ensino primário e outra para o 1º ciclo.

O corpo docente do ensino primário é composto por 12 professores, incluindo os 2 professores que leccionam o Inglês e a informática. Todas essas disciplinas estão enquadradas dentro do currículo interno, de modo que a Instituição não tem actividades extracurriculares. Já o 1º ciclo tem 10 professores. Do pessoal não docente fazem parte

seis auxiliares de limpeza do período da manhã e outros seis auxiliares do período da tarde, no total de doze auxiliares de limpeza.

A Instituição tem também dois técnicos de manutenção do gerador, um elemento que presta serviço de jardinagem e dois motoristas que prestam serviço na Instituição.

Os espaços educativos são compostos pelo espaço físico interior e exterior, sendo o interior composto por um hall de entrada, uma biblioteca para cada nível com alguns materiais de suporte para os alunos, um salão polivalente, um campo multiuso onde normalmente se realiza também as aulas práticas de Educação Física. Possui uma zona administrativa onde se prestam serviços de secretária, gabinete administrativo, gabinete da directora geral, 1 sala de professores para cada nível, 1 sala de reuniões, 1 sala das coordenadoras do Jardim de Infância, da coordenadora da Pastoral Educativa da Instituição, e da subdirectora pedagógica do ensino primário, 1 sala do subdirector pedagógico do 1º ciclo. Neste mesmo compartimento tem ainda uma sala de arrecadação e 2 WC, um para senhoras e outro para senhores.

O serviço do Jardim de Infância comporta 9 salas de actividades, 3 para cada faixa etária, 1 lavandaria, dispensa, cozinha e refeitório. O espaço exterior é composto apenas por uma zona de recreio.

Os princípios humanistas em que a escola fundamenta a sua acção, inscritos no Projecto Educativo, reflectem-se nas vivências quotidianas desta escola. Alicerçados nos "valores do Respeito pela diferença, Sentido de pertença, Solidariedade, Responsabilidade, Autonomia, Liberdade" (projecto Educativo, p.2), esta escola prima por uma educação baseado também nos valores Evangélicos por ser Católica, promove um ensino que pretende o desenvolvimento integral da criança, onde é dada muita importância à natureza, às emoções, e afectos, tendo como base os valores evangélicos de olhar a pessoa no seu todo e descobrir a riqueza de cada criança, onde todos são iguais em dignidade.

Tendo em conta a dimensão espiritual da pessoa, a escola fomenta momentos de oração partilhada em conjunto e individual sob a orientação dos professores, onde sobressai a capacidade de contemplação necessária ao desenvolvimento emocional do aluno. A escola tem também uma sala onde os alunos do 7º ano trabalham as emoções durante 30 minutos. Cada aluno partilha o que sente no dia e no momento.

Sendo a convivência social um dos factores para o desenvolvimento sadio entre povos de diferentes culturas, na escola trabalha-se muito o respeito pelo outro, uma vez que em Angola convivem várias culturas com hábitos e costumes diferentes umas das outras. O ensino está ligado à humanização do aluno e o crescimento integral da sua personalidade. Com muito esforço e vencendo as muitas dificuldades que os professores enfrentam, há um trabalho constante por parte da equipa directiva e dos professores em incentivar os alunos a participarem na construção de aprendizagens sustentadas nos valores subjacentes aos projectos da escola, pois ESCLARÍN (2006, P. 147), defende que é necessário estimular nos alunos a capacidade de crer e de criar para que nunca se deixem prender na lama rasteira, sem alma, do materialismo que nos domina e esmaga, que não nos deixa sonhar.

As dinâmicas quotidianas evidenciam o respeito pela cultura que a escola defende, assente nos seus valores e princípios. A vida diária da escola inicia com o Acolhimento na parada em que todos os alunos devem participar. Ali, os professores escalados saúdam os alunos e, em seguida, tecem algumas considerações sobre a vida diária dos alunos na escola. Posteriormente, canta-se o hino nacional, onde se invocam também os valores patrióticos. Este ambiente de proximidade diário cria laços de proximidade entre professores/alunos.

Como consta no projecto educativo, a escola assenta a sua dinâmica educativa no resgate dos valores, como a responsabilidade, autonomia e respeito pela diferença. É nesta perspectiva que é muito valorizada a relação entre professor, aluno, pais e encarregados de educação, incentivados a participar em actividades na escola, aproximando o meio educativo de um ambiente familiar, já que a escola adoptou o lema: "somos uma família onde o amor nos uniu".

Em suma, a estrutura da Instituição está bastante assente na filosofia, visão e missão do contexto educativo que é a educação colaborativa, Integrada e Dinâmica, de modo que todos os funcionários se sentem como parte de uma família.

Assim sendo, a Instituição procura dentro dos objectivos traçados, fomentar a formação contínua do pessoal docente através de seminários, palestras e formação de capacitação. No período em que foi feito o estudo, os professores do ensino primário tiveram uma formação com a duração de três dias com as seguintes temáticas:

- Como fomentar a cultura colaborativa no seio dos professores?
- Como implementar as novas tecnologias como recurso didáctico?

A mesma formação culminou com uma mesa redonda onde foram apresentadas outras dificuldades que os professores iniciantes apresentaram como é o caso da planificação diária, sobretudo nas cadeiras de Língua Portuguesa, Matemática Física e Música (acta nº 2 de 25, 26 e 27 do mês de Janeiro).

Importa realçar que, para a escolha deste contexto, tivemos em consideração três critérios: a localização, a natureza da Instituição e o modelo educacional implementado.

4.3. Problemática e objectivos da investigação

Quivy e Campenhoudt (2003, p. 104) sustentam que "a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que se decide adoptar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados."

Para Tuckman (2000, pp.54-55) as exigências específicas para a escolha de um problema de investigação deverão incidir na sua praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático. Foi com estes pressupostos que elegemos a problemática da investigação, pois compreender e avaliar o processo de planificação do professor que lecciona o 6ª ano do ensino primário, em Angola, uma vez que a sua formação inicial não contemplou todas as áreas curriculares que lhe são exigidas, tem interesse e valor teórico e prático.

Assim e em síntese, esta investigação procura perceber de que forma o professor do ensino primário planifica a sua aula diária num universo de nove disciplinas, tendo sido a sua formação inicial feita apenas em duas disciplinas. Desta problemática resultam algumas questões de investigação: Que metodologias promovem? Que materiais didácticos suportam as suas práticas curriculares? Que estratégias utilizam para ultrapassar as dificuldades relativas ao domínio dos conteúdos?

Estas questões serão analisadas tendo em conta os seguintes objectivos de investigação:

- Compreender o processo de construção da planificação do professor;
- Conhecer o apoio institucional dado ao professor;

- Identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de planificar várias disciplinas.

4.4. Plano da investigação

Para garantir a validade dos resultados deste estudo de cariz qualitativo será utilizado o modelo de Albano Estrela. Este modelo desenvolve-se em três fases, onde a primeira fase é a recolha de dados pela observação directa do contexto em causa; a segunda fase consiste na recolha de dados, obtidos através da "observação directa e indirecta do real enquanto processo em evolução" (Estrela, 2008, p. 166).A terceira fase, segundo o mesmo autor, refere-se à construção de interpretações que nos possibilitem ir mais além no processo de compreensão real. Assim, foram realizadas entrevistas individuais aos professores da 6ª A e da 6ª B do período da manhã, no sentido de perceber como é que os professores planificam as suas aulas diárias, tendo em conta o número de disciplinas que não são do seu domínio.

O tratamento da informação recolhida foi feito através da análise de conteúdo, com base nos dados recolhidos, por forma a classificá-los e reduzi-los, de acordo com os objectivos de investigação. Depois de recolhidos, dar-se-á início à interpretação dos resultados, analisados à luz das perspectivas teóricas, que permitirão a produção de inferências na procura de respostas à questão de investigação, o que atribuirá validade a este processo.

A figura 1 apresenta as fases do estudo, o tipo de dados e as respectivas tarefas para a recolha de informação.

Figura 1

Fases do estudo

Fases	Tipos de dados	Tarefas
1ª	Estrutura	Análise documental: currículo nacional e projecto educativo de escola
2ª	Dinâmica	Observação directa e entrevistas individuais aos professores
3ª	Organização	Análise de conteúdo: caracterização dos dados

O estudo de caso tem um carácter dinâmico, é uma construção que se vai fazendo ao longo do processo de investigação, que pode ser alterado ao longo da investigação, isto é, isto pode ser reconstruído.

Contudo, é importante que não se perca de vista o foco, tendo sempre em conta os objectivos da investigação que orientam o percurso inicialmente proposto. Assim, desenhamos um plano de investigação que orienta este estudo, onde evidenciamos a problemática, a natureza do estudo, os objectivos, as tarefas e as técnicas utilizadas na investigação, que apresentamos na figura 2.

Figura 2

Plano de investigação

Problemática	Natureza do estudo	Objectivos	Tarefas	Instrumentos e técnicas de Recolha e de análise de dados
Que dificuldades encontra o professor do ensino primário para planificar ? Como implementa a planificação: que metodologias promove? Que materiais didácticos suportam as suas práticas curriculares?Que estratégia utiliza para ultrapassar as dificuldades relativas	Estudo de natureza qualitativa	1- Compreender o processo de construção da planificação do professor; 2- Conhecer o apoio institucional dado ao professor; 3- Identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de leccionar várias disciplinas;	-Revisão da literatura - Análise do projecto educativo da escola - Elaboração de um guião de entrevista a professores -Análise das entrevistas -Interpretação e apresentação dos resultados	Análise de documentos Observação -Entrevistas Análise de conteúdo

ao domínio dos conteúdos?				

4.5. Intervenientes no estudo

Intervieram neste estudo dois professores do ensino primário pertencentes à mesma escola, uma escola Católica, localizada na província do Lubango, ambos a leccionarem a 6º classe, no período da manhã. É de realçar que esta escola é uma das que tem apenas entre 33 a 35 alunos na cada sala, o que não é comum em Angola, devido à falta de escolas e de professores. A opção da escola em ter poucos alunos por turma é, por um lado, a de proporcionar uma educação mais personalizada e, por outro lado, por ter adoptado um modelo educativo baseado no desenvolvimento das inteligências múltiplas dos alunos, como consta no Projecto Educativo. Assim, foram realizadas entrevistas somente aos professores das duas turmas.

Apresentamos, na figura 3, a síntese da caracterização dos entrevistados.

Figura 3

Caracterização dos entrevistados

Participantes	Sexo	Idade	Habilitações	Tempo de serviço na escola
Professor 1	M	33	Licenciatura em Língua Portuguesa	2 Anos
Professor 2	M	31	Licenciatura em Química e Biologia	2 Anos

Os professores entrevistados são ambos do sexo masculino, têm 33 e 31 anos de idade e exercem a sua actividade docente nesta Instituição há 2 anos. Quanto às habilitações académicas, os dois professores são licenciados, um em Língua Portuguesa e outro em Químicas Biologia. Ambos os professores se dedicam apenas ao ensino.

No que concerne as características dos alunos, estes têm idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade, pois alguns estão a repetir a mesma classe. As duas turmas são heterogéneas, no sentido de integrarem alunos de ambos os sexos e também por pertencerem a grupos étnicos diferentes, uma vez que, em Angola, coabitam vários grupos étnico-linguísticos.

4.5.1. A Entrevista

Segundo Bogan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A realização das entrevistas deve obedecer a certo rigor e flexibilidade no sentido de perceber o estado de emoção dos entrevistados sendo que as suas respostas devem ser válidas desde o momento que as mesmas passam a dar-nos as suas informações, daí que exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica (Marconi & Lakatos, 1999, p. 98).

Assim, optámos pela entrevista semiestruturada por não apresentar um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente (Anexo I) tem um conjunto de questões relativamente abertas, que serviram de guia à entrevista permitindo escolher, em cada

situação, a direcção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento dos docentes nas suas próprias palavras e perspectivas e práticas de planificação.

Assim, para realização das entrevistas, contactamos pessoalmente a escola, onde fomos recebidos pela directora pedagógica, que nos levou a conhecer, de uma forma geral, a instituição. Posteriormente, e já no seu gabinete, entregámos a nossa carta de pedido para a autorização do nosso trabalho baseado na observação directa de aulas a dois professores que leccionam a 6ª classe, no período da manhã e, no fim, as entrevistas aos dois professores (Anexo 2).

Como forma de sigilo e confiança, explicitamos, à directora, os procedimentos a ter em conta neste trabalho, pautado nas orientações do documento sobre a ética na Investigação da Universidade do Minho. Depois de obtida a autorização dos órgãos competentes, tivemos a oportunidade de falar, pessoalmente, com os dois professores, que nos receberam de forma amável e descontraídos oferecendo, de imediato, a sua disponibilidade para observarmos as aulas num período de três meses e para, no final, fazermos as entrevistas.

Também nos foi autorizado pela direcção da escola, na pessoa da directora, participarmos da planificação quinzenal sempre que a mesma se realizasse na escola em estudo, uma vez que os agrupamentos de escolas realizam a planificação quinzenal variando de escola para escola, pelo facto de os professores terem a oportunidade de conhecerem outras escolas e a sua forma de organização e, também, permitir que os mesmos troquem experiências reais das dificuldades que enfrentam nos seus contextos de trabalho. Assim feito e travado o primeiro contacto com os professores, estes os cederam o seu contacto telefónico para qualquer necessidade que tivéssemos, principalmente, a altura de iniciarmos a observação das aulas.

A observação de aulas teve a duração de 45 minutos por disciplina, pois esta é a carga lectiva de cada uma delas. A observação foi feita em dias diferentes, uma vez que há disciplinas que têm mais carga horária, como é o caso de Língua portuguesa, Matemática, com quatro tempos lectivos por semana, que corresponde a uma carga horária de180mn por semana. Já outras disciplinas como a História, Biologia, Geografia, têm dois tempos, o que corresponde a uma carga horária de 90mn. Estudo do Meio, Educação Manual Plástica Inglês e Educação Física, todas têm apenas um tempo que corresponde a 45 minutos.

As entrevistas foram feitas no final do primeiro trimestre, nos dias 24, 25 e 26 de Abril de 2018, todas no período da tarde, uma vez que, durante as manhãs, os professores dedicavam o seu tempo à correcção das provas. Todas as entrevistas foram realizadas no contexto da escola, mais propriamente, no gabinete disponibilizado pela directora da escola.

Nesse contexto, apenas estiveram presentes a investigadora e o entrevistado, a quem se pediu autorização para gravar a entrevista. Este procedimento foi seguro, porque nos permitiu transcrever na íntegra os discursos dos participantes para, posteriormente, se fazer adequadamente a codificação e análise de dados. Terminada a entrevista, agradecemos a disponibilidade, amizade e respeito que nutrimos durante os meses de observação das aulas. Apesar de se sentirem inseguros e tensos em algumas disciplinas como a Educação Manual Plástica e Matemática, sempre nos passaram a mensagem de humildade e simplicidade, características patentes em todos os professores com quem nos cruzámos nos corredores da escola, ou até mesmo com aqueles com quem tivemos a oportunidade de trocar algumas impressões.

A duração das entrevistas foi variável, mas nenhuma excedeu os 35 minutos. De uma forma geral, os entrevistados responderam de forma agradável à entrevista, pois apesar de se notar algum nervosismo, ambos conseguiram manter o controlo e passar uma energia positiva, o que muito contribuiu para uma conversa amena. No final de cada entrevista, demos a oportunidade de eles se expressarem sobre aquilo que foi a nossa presença em sala de aula e também sobre as entrevistas a nós cedidas. Os dois professores foram unânimes em dizer que, de facto, fora muito bom, visto que o problema estudado é um dos desafios que os professores sentem no seu dia-a-dia.

Depois de transcritas as entrevistas, demos pessoalmente a cada um dos participantes uma cópia, para verificarem se tudo estava conforme, ou se haveria necessidade de ratificar ou acrescentar algo que, por descuido, tivesse falhado ao longo da transcrição. Segundo os entrevistados tudo estava conforme, apenas o primeiro participante suprimiu duas respostas que não condiziam com a pergunta colocada. Com o devido consentimento dos participantes, passamos à análise de dados, através da análise de conteúdo.

4.6. Técnicas de análise de dados

Para uma investigação como um estudo de caso é fundamental conhecer a realidade do contexto em estudo. De acordo com Estrela, "não será possível elaborar nenhum projecto, nenhum estudo científico, sem o conhecimento da realidade a que se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir" (Estrela, 1994, p. 13).

Neste sentido, a recolha de documentos facilitar-nos-á seleccionar os conteúdos necessários para responder aos objectivos traçados no início da nossa investigação. Tuckman (2000, p. 54) salienta que, logo que se inicia um estudo de cariz qualitativo, importa obter cópias de todos os documentos disponíveis relacionados com o acontecimento ou fenómeno a ser estudado, sendo importante ter-se em conta a forma como os dados são recolhidos, analisados e interpretados, que muito se repercutirá na qualidade do trabalho, pois é a partir daí que o investigador colherá informações para as possíveis conclusões acerca do fenómeno em estudo.

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de tratamento de informação, previamente recolhida através de dados invocados pelo investigador, tais como, os registos, ou dados suscitados pelo investigador, por exemplo, os protocolos de entrevistas (Estrela, 2006).

Neste estudo, a análise das entrevistas foi feita com base ao recurso do método dedutivo na análise da informação proveniente do guião das entrevistas previamente delineado, mas também usando o método indutivo, uma vez que foram tidos em conta, a postura, expressões, referências e informações acrescentadas pelos participantes no decurso da entrevista (Bardin, 2009).

Assim sendo, a análise e interpretação de dados permitiu obter resultados fiáveis que conduzem as conclusões capazes de responder à questão inicial que fundamenta esta pesquisa.

4.7. Ética na investigação

Na visão de Lima (2006, p. 157) a melhor maneira de garantir que os aspectos éticos na investigação de carácter qualitativo são acautelados será recorrer a códigos de ética que "oferecem pontos de referência no âmbito dos quais se podem desenvolver procedimentos específicos, uma vez que apresentam uma síntese dos padrões genéricos que foram seguidos nos casos bem-sucedidos na área investigativa".

Segundo o Código de conduta da Universidade do Minho, os investigadores são responsáveis por acautelar os princípios gerais de boas práticas e valores éticos enunciados neste documento: "Os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objectividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, bem como a não violação dos direitos e da dignidade dos sujeitos humanos ou dos animais são essenciais para a credibilidade e a qualidade da investigação" (CEUM, 2012, P. 10).

Com vista a garantir os princípios éticos de anonimato e confidencialidade foram realizados protocolos de investigação com os participantes para obter o seu consentimento informado. Neste estudo, o anonimato dos participantes foi salvaguardado, uma vez que, na transcrição das entrevistas, houve o cuidado de codificar e / ou omitir os nomes dos entrevistados, tendo-se utilizado as designações de PE1 e PE2, respectivamente, assim como, a referência ao local onde se insere a escola ou locais referidos que possam levar à sua identificação.

Para melhor garantir a confidencialidade da investigação feita, foi devolvida a transcrição das entrevistas aos participantes, de forma a poderem confirmar e/ ou corrigir aspectos fundamentais para a autenticidade do estudo, o que confere maior credibilidade e validade ao estudo em questão, acautelando assim, as questões éticas.

Assim sendo, as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise de adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos

resultados (Lima, 2006, p. 139). Este sentido de responsabilidade dá maior credibilidade para qualquer investigação que deseja contribuir para um trabalho sério e competente, pois "é importante que os assuntos éticos na pesquisa deixem de ser pensados como uma questão, que é abordada e resolvida num momento preciso, antes de se prosseguir com o trabalho investigativo: é essencial que as questões éticas se tornem parte integral da nossa prática quotidiana de pesquisa" (Lima, 2006,p. 155). Dentro desta linha, Lima (2006, p. 139) enfatiza também algumas considerações sobre quatros aspectos importantes a ter em conta por todos os investigadores: "o modo de acesso do local de pesquisa, a obtenção do conhecimento informado dos participantes, a preservação da confidencialidade da informação obtida e a forma de redacção e de publicação do texto com os resultados da investigação".

A consideração destes e de outros valores permitirá que o trabalho decorra também de forma discreta e responsável "para promover uma investigação eticamente responsável, é fundamental apostar no desenvolvimento da integridade do investigador, nomeadamente, através de processos formativos sistemáticos e de uma continuada reflexão pública e partilhada por pessoas do mesmo grupo de investigadores" (Lima, 2006, p. 151).

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO,ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

Esta investigação, de natureza qualitativa, foi realizada numa escola comparticipada, que iniciou a sua actividade em 2016 e surgiu da necessidade de minimizar a carência de escolas nesta província angolana, tendo como objectivo primordial oferecerem, aos munícipes, uma educação diferenciada do actual regime.

Tendo em conta o respeito pelo currículo nacional, a estrutura organizacional do currículo escolar obedece aos conteúdos programáticos e as metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação. A escola tudo tem feito para que, dentro das suas responsabilidades no que toca ao Modelo educativo implementado, não fuja na sua totalidade àquilo que são os objectivos da educação com a nova reforma vigente no país. Dentro da conjuntura do ensino-aprendizagem é também privilegiada a pedagogia personalizada, criativa e libertadora, prática e activa, transcendente e personalizada, princípios em que assenta o Projecto Educativo da escola.

Para a identificação dos dois professores entrevistados que exercem a sua actividade docente na escola em estudo, utilizaremos as siglas PE (PE1 e PE2). Apresentamos os dados com base nas seguintes dimensões: perspectivas de planificação; e dificuldades na elaboração da planificação de nove disciplinas. De acordo com a análise do discurso dos entrevistados, a cada dimensão fizemos corresponder categorias. Assim, à primeira dimensão foram indexadas as categorias: conceptualização de planificação; e funções e importância da planificação na visão dos professores do ensino primário; à segunda dimensão foram indexadas as seguintes categorias: mudanças pedagógicas e curriculares na planificação escolar e autonomia dos professores na planificação diária, conforme se apresenta na figura 4:

Figura 4

Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias
A. Perspectivas de planificação no ensino primário	Conceptualização de planificação Pertinência e funções da planificação diária, no ensino primário.
B. Práticas de planificação diária em várias disciplinas	Dificuldades na elaboração da planificação de várias disciplinas Mudanças pedagógicas e curriculares Autonomia dos professores na planificação diária.

5.2. Dimensão: Perspectivas de planificação no ensino primário

Os discursos dos entrevistados permitiram-nos compreender a sua visão e perspectiva sobre o processo de planificação no 6ºano. Assim, subdividimos esta dimensão em duas categorias: conceptualização de planificação; e pertinência e funções da planificação diária para os professores que leccionam no ensino primário, que analisamos detalhadamente, confrontando com a literatura e o programa do ensino primário vigente na segunda reforma educativa.

5.2.1. Conceptualização da planificação

A primeira categoria de análise, proveniente da análise desta dimensão foi a conceptualização da planificação. Esta categoria foi dividida em subcategorias, correspondendo, maioritariamente, às perguntas formuladas. Assim, na figura 5, apresentamos as subcategorias e as unidades de registo, provenientes do discurso dos dois professores.

Figura 5

Conceptualização da planificação: subcategorias e unidades de registo

Subcategoria	Unidades de registo
O que é planificar	Considero o plano de aula como um guia condutor daquilo que se pretende alcançar no final de cada aula. Planificar é sistematizar as nossas actividades diárias que se processam dentro do contexto de sala de aula, numa interacção recíproca entre professor e o aluno (PE1) Planificar é traçar linhas reais daquilo que eu espero alcançar num determinado tempo, tendo em conta os possíveis obstáculos, daí que a sua materialização deve ser flexível e aberta a possível mudança. (PE2) (…) é a chave da acção pedagógica que orienta todo o processo de ensino-aprendizagem (PE2)

Como planifica as aulas?	Eu planifico de acordo com as várias metodologias sobretudo, com aquela que mais ajude os alunos a aprender algo novo em cada aula. Planifico em função dos conteúdos programáticos de cada disciplina e também busco outros recursos de apoios, como manuais, cartolinas. Normalmente planifico as minhas aulas com ajuda de outros professores e algumas vezes individualmente. (PE1) A planificação diária faço-a individualmente e a quinzenal faço em colaboração, segundo as orientações da Zips. Procuro ter sempre em conta o tipo de aluno que tenho e tomar a peito as reais dificuldades de cada um deles o que não tem sido fácil. (PE2)
Como se processa a planificação na escola?	Normalmente, tem sido por disciplinas, por exemplo: quando dou aula de Língua Portuguesa, me junto com o professor de outra turma que vai dar a mesma aula e aí planificamos. Também tem sido feita de forma individual, sobretudo, a planificação diária. (PE1)

	Nós, habitualmente, fazemos em equipa visto que temos dificuldades em planificar certas disciplinas que não são do nosso domínio como é o caso de Matemática, Educação Manual Plástica. (PE2.) A planificação diária é feita às vezes de forma fragmentada porque mesmo que eu planifique em equipa, no momento de seleccionar os conteúdos é muito complicado, porque outro desafio é ter o domínio no momento de seleccionar os objectivos gerais e os específicos. (PE2) A planificação se processa tendo em conta não só os conteúdos, mas também os meios, os objectivos que se pretende alcançar em cada disciplina, e a capacidade de aprendizagem dos alunos. (PE1).
Quanto tempo leva para planificar uma aula?	Isso varia muito de disciplina para disciplina. O que leva mais tempo a planificar são as disciplinas de Educação Manual Plástica, Matemática e Música (PE1) Para planificar cada aula levo de 20 a 30 minutos. Mas há disciplinas que levam mais tempo, como a Música, Ed. Manual Plástico, porque são disciplinas que não foram comtempladas na minha formação inicial. (PE2)
Quais são os recursos que utiliza para planificar cada aula?	Faço mais uso do manual do aluno, guia do professor e de vez em quando recorro à internet e outros livros de apoio. (PE1) Utilizo os livros didácticos, guia do professor, programa de disciplina, cadernos de planificação, dicionários e livros relacionados com os conteúdos a leccionar (PE2).

Na perspectiva de um professor, planificar é guiar e sistematizar: "considero o plano de aula como um guia condutor daquilo que se pretende alcançar no final de cada aula. Planificar é sistematizar as nossas actividades diárias que se processam dentro do contexto de sala de aula, numa interacção recíproca entre o professor e o aluno (PE1);

planificar é, para outro professor: "traçar linhas reais daquilo que eu espero alcançar num determinado tempo, tendo em conta os possíveis obstáculos, daí que a sua materialização deve ser flexível e aberta a possível mudança (…) é a chave da acção pedagógica que orienta todo o processo de ensino-aprendizagem" (PE2).

Ao indagarmos os professores acerca do modo como planificam no contexto do ensino primário, verificamos a grande preocupação em colocar os interesses dos alunos no topo das suas prioridades, mesmo reconhecendo a dificuldade dessa opção: "eu planifico de acordo com as várias metodologias, sobretudo com aquela que mais ajude os alunos a aprender algo novo em cada aula" (PE1); "procuro ter sempre em conta o tipo de aluno que tenho e tomar a peito as reais dificuldades de cada um deles, o que não tem sido fácil (PE2).

As aulas são planificadas de modo colaborativo e/ou individualmente: "planificação diária faço-a individualmente e a quinzenal faço em colaboração (PE1); normalmente planifico as minhas aulas com ajuda de outros professores e algumas vezes individualmente (PE2)".

A planificação é feita com recurso ao programa e a outras fontes: "planifico em função dos conteúdos programáticos de cada disciplina e também busco outros recursos de apoios, como manuais, cartolinas (PE1); A planificação diária faço-a (…) segundo as orientações da Zip".

Questionados sobre o modo como se planificam na escola, os professores referiram que trabalham em equipa e por disciplinas: quando dou aula de Língua Portuguesa, me junto com o professor de outra turma que vai dar a mesma aula e aí planificamos. Também tem sido feita de forma individual, sobretudo, a planificação diária (PE2); habitualmente fazemos em equipa visto que temos dificuldades em planificar certas disciplinas que não são do nosso domínio como é o caso de Matemática, Educação Manual Plástica (PE1).

Contudo, um professor referiu que a sua preocupação com a planificação não inclui apenas a selecção dos conteúdos, pois os objectivos gerais e os objectivos específicos são, também, componentes da planificação e exigem que o professor saiba formulá-los: "planificação diária é feita às vezes de forma fragmentada porque mesmo que eu planifique em equipa, no momento de seleccionar os conteúdos é muito complicado, porque outro desafio é ter o domínio no momento de seleccionar os objectivos gerais e

os específicos" (PE2); "a planificação se processa tendo em conta não só os conteúdos, mas também os meios, os objectivos que se pretende alcançar em cada disciplina e a capacidade de aprendizagem dos alunos" (PE1).

Quando confrontados com a questão sobre quanto tempo levam para planificar, os professores revelaram que o tempo depende muito de cada disciplina, mas demora, em média, entre 20 a 30 minutos, reconhecendo que encontram maiores dificuldades nas disciplinas onde têm pouco domínio, ou seja, que não foram contempladas na sua formação inicial: "varia muito de disciplina para disciplina". O que leva mais tempo a planificar são as disciplinas de Educação Manual Plástica, Matemática e Música (PE1); "para planificar cada aula levo de 20 a 30 minutos". Mas há disciplinas que levam mais tempo, como a Música, Ed. Manual Plástico, porque são disciplinas que não foram comtempladas na minha formação inicial (PE2).

Questionados sobre quais são os recursos que utiliza para planificar cada aula, os professores responderam: "faço mais uso do manual do aluno, guia do professor e de vez em quando recorro a internet e outros livros de apoio" (PE1); "utilizo os livros didácticos, guia do professor, programa de disciplina, cadernos de planificação, dicionários e livros relacionados com os conteúdos a leccionar" (PE2).

O programa do ensino primário vem distribuído por subtemas com os objectivos traçados para cada uma das disciplinas, sendo que o guia do professore do Plano Anual de Actividades ajudam, também, o professor a fazer uma auto-avaliação do seu desempenho relativamente ao alcance dos objectivos preconizados em cada plano de aula, com vista a melhorar sempre e aumentar a qualidade das aprendizagens dos alunos, isto é olhar para o plano diário como um instrumento de apoio com objectivo de não cair na rotina monotonia e da repetição.

O modo como estes professores planificam é determinado, em grande parte, por uma planificação muito conteudista e cumpridora dos programas do ensino primário e também dos documentos normativos relativos à preparação de um plano de aula, tal como consta no nº 8 do Guia Metodológico das ZIPs, referente à planificação de aula, defendendo que "o plano de uma sessão de aula permite preparar todo o material necessário para o desenvolvimento eficiente dos alunos." Por um lado, este tipo de planificação muito centrado nos conteúdos e no cumprimento do programa curricular do ensino primário agrava muito mais as dificuldades dos professores no momento de

planificar as disciplinas que não são do seu domínio; por outro lado, a não flexibilização, no momento de planificar, impede, muitas vezes, os professores, de caírem na rotina da improvisação de certas aulas.

Na observação que fizemos das aulas, verificámos que os professores procuravam muitos materiais didácticos para planificar, mas nem sempre conseguem utilizá-los, porque a quantidade de disciplinas não ajuda muito, é difícil encontrar tempo para planificar bem cada aula e, às vezes, os professores recorriam ao improviso.

5.2.2. Pertinência e funções da planificação diária no ensino primário

A segunda categoria, proveniente da análise desta dimensão, foi pertinência e funções da planificação diária no ensino primário. Apresentamos, na figura 6, as subcategorias e os discursos dos professores.

Figura 6

Pertinência da planificação diária no ensino primário

Subcategorias	Unidades de registo
Importância da planificação no 6ºano	É importante planificar, sobretudo, o mais importante é saber planificar isto implica não só o domínio da selecção dos conteúdos mas as necessidades dos alunos. (PE1) A planificação dos professores que leccionam nas escolas Católicas devia ser melhorada, no sentido de serem monitorizados constantemente e apostar mais na formação contínua dos professores a nível interno, trabalhando mais na diferenciação dos objectivos gerais e específicos que é essa, de uma forma geral, a dificuldade que enfrentamos. (PE1). Se quisermos que o nosso ensino-aprendizagem melhore um pouco em termos de qualidade é necessário que o professor tome consciência de que é necessário planificar a aula diária. (PE2) O professor não tem como não planificar embora eu reconheça que nem sempre acontece, às vezes recorro aos planos de outros anos (risos) sobretudo quando falta tempo. (PE2)

Funções da planificação	Planifico “para saber situar-me dentro dos objectivos preconizados a serem alcançados numa determinada aula” (PE1) Antevemos as possíveis dificuldades que poderemos encontrar ao transmitirmos os conhecimentos aos alunos (PE1) Planificar permite-nos seleccionar o essencial e escolher bons métodos e meios adequados aos conteúdos a serem dados numa disciplina, o que não é fácil, sobretudo, naquelas em que temos pouco domínio. (PE2) “Às vezes penso que se planifica para se alcançar os objectivos que o estado quer e não do que os alunos pretendem alcançar, porque alguns conteúdos do programa nem sequer têm a ver com a realidade social e cultural da vivência do aluno” (PE2)

Os professores entrevistados reconhecem que planificar a aula diária é muito importante, mas é necessário, por um lado, conhecer os conteúdos e as necessidades dos

alunos: “o mais importante é saber planificar… isto implica não só o domínio da selecção dos conteúdos mas as necessidades dos alunos” (PE1); e, por outro lado, nem sempre o professor tem tempo para planificar: “não tem como não planificar, embora eu reconheço que nem sempre acontece, às vezes recorro aos planos de outros anos (risos) sobretudo quando falta tempo (PE2).

Contudo, este professor reconhece que a planificação diária é condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino: “se queremos que o nosso ensino-aprendizagem melhore um pouco, em termos de qualidade, é necessário que o professor tome consciência de que é necessário planificar a aula diária (PE2)”.

Assim, a planificação diária no ensino primário apresenta-se como um dos requisitos inseparáveis do professor para leccionar, sendo um dos factores mais importantes na vida docente e, por isso, a reflexão sobre o porquê, o como e o para quê deve estar presente, cada vez que se planifica, permitindo-lhe ter sempre presente que o destinatário último da planificação é o aluno.

Os professores partilham a ideia de que a planificação é uma dimensão indispensável para a qualidade do ensino-aprendizagem. Mas, para tal, é necessário ter em conta não só o aluno, mas o contexto em que a escola está inserida e os objectivos que a escola pretende alcançar, para edificar o tipo de aluno que quer construir. A formação de professores é, também, fundamental: “a planificação dos professores que leccionam nas escolas Católicas devia ser melhorada, no sentido de serem monitorizados constantemente e apostar mais na formação contínua dos professores a nível interno, trabalhando mais na diferenciação dos objectivos gerais e específicos que é essa, de uma forma geral, a dificuldade que enfrentamos.” (PE1).

Esta perspectiva vai de encontro às ideias defendidas por Menegolla e Sant Ana (2014, p. 43) quando referem que “muitas vezes, o planeamento é visto apenas como uma cobrança, outras vezes, os que exigem dos professores o planeamento, eles próprios também não sabem planear (….) a pouca e fraca orientação dada aos professores levam-nos a desacreditar no planeamento”.

Também os discursos dos professores mostram que a planificação é vista como uma obrigação rígida e fechada.

Portanto, ao destacarmos a importância da planificação no ensino primário, sublinhamos que este estudo mostra a urgência de incluir primeiro, na fase de preparação dos professores, um programa eficaz e prático, que contemple a importância da planificação diária das aulas e a forma como a mesma deve ser realizada tendo em conta os diversos contextos.

A este propósito, Piletti (2010, p.73) partilha a opinião de que a planificação faz com que o professor não "caia na rotina, no improviso, a mesma garante maior segurança na direcção do ensino; promove a eficiência no ensino, contribui para a realização dos objectivos visados".

Em síntese, os professores conceptualizam o plano como um instrumento indispensável para a realização de qualquer actividade disciplinar ou lectiva na sala, cujo objectivo também é dar a oportunidade de o aluno interagir, ou mesmo construir o seu conhecimento de forma sistémica e processual.

Nas suas práticas, todos evidenciam a necessidade de maior responsabilidade de domínio na planificação diária e a mesma deve merecer maior atenção sobretudo, na selecção dos conteúdos e de objectivos, sobretudo os objectivos específicos já que " geralmente o programa não apresenta objectivos específicos devido às particularidades dos conteúdos" (PE1).

Nota-se que as diferenças existentes na condução da aula guiada pelo professor dependem de outros factores, tai como, o domínio dos conteúdos a ser ensinados, no conceito que o professor tem da planificação, que vai determinar, em parte, a maneira como ele constrói a aprendizagem com os alunos. Em paralelo a estas duas perspectivas, os professores asseguram que o professor, antes de planificar, tem de ter bem claro o conceito de planificar e saber definir os objectivos em função do tipo de aula e dos alunos.

No que concerne as funções da planificação diária, os professores referem que tem uma função de orientação: "antevemos as possíveis dificuldades que poderemos encontrar ao transmitirmos os conhecimentos aos alunos" (PE1) e acrescenta: "planificar permite-nos seleccionar o essencial e escolher bons métodos e meios adequados aos conteúdos a serem dados numa disciplina, o que não é fácil, sobretudo, naquelas em que temos pouco domínio." (PE2). Esta função vai de encontro a importância que uma planificação

desempenha, pois “o planeamento é importante porque ajuda o professor a definir os objectivos que atendem aos reais interesses dos alunos. Ajuda o professor a evitar improvisação, a repetição e a rotina no ensino.” (Menegolla & Sant Ana, 2014, p.63).

Para um professor entrevistado, a planificação tem uma função reflexiva: “às vezes penso que se planificam para se alcançar os objectivos que o estado quer e não do que os alunos pretendem alcançar, porque alguns conteúdos do programa nem sequer têm a ver com a realidade social e cultural da vivência do aluno” (PE2)

Na observação de aulas que realizámos, verificamos que os professores dinamizavam a aula sempre atenta aos alunos, mas dadas as dificuldades que estes apresentavam as planificações nem sempre eram cumpridas, tendo que demorar mais tempo para ouvi-los. Verificamos, também, que havia conteúdos mais familiares aos professores, pois conseguiam dar exemplos práticos e os alunos também compreendiam melhor.

Salientamos que os professores têm ajuda da direcção da escola, sempre presente e atenta a apoiar nas dificuldades dos professores, embora tenha sido o professor que, na maior parte das vezes, busca meios de apoio didáctico, no momento de dar a sua aula. Mesmo assim, sente-se um clima de ajuda, diálogo e respeito, no confronto de ideias, com o intuito de se melhorar a prática da planificação diária.

5.3. Práticas de planificação nas diferentes disciplinas

Segundo o programa do ensino primário, as disciplinas da 6ª classe tendem a garantir maior preparação das aulas, uma vez que o ensino primário tem o carácter de Monodocência. Para facilitar a planificação das aulas, o programa do ensino primário apresenta várias temáticas trabalhadas distributivamente por disciplinas, de forma a permitir que os professores tenham uma visão de como devem planificar as suas aulas e que estratégias devem aplicar. A vigente lei nº 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, nos seus mais diversos artigos, faz referência aos objectivos a serem alcançados no ensino primário.

Assim, auscultámos as opiniões dos professores, sobre as práticas de planificação diária de várias disciplinas, considerando a complexidade dos objectivos e dos conteúdos curriculares.

Esta dimensão foi dividida em três subcategorias: dificuldades na elaboração da planificação diária de várias disciplinas; mudanças pedagógicas e curriculares na planificação de aula; e autonomia dos professores na planificação diária.

Na Figura 7, apresentamos a subcategoria dificuldades na elaboração da planificação diária de várias disciplinas.

Figura 7

Dificuldades na elaboração da planificação diária de várias disciplinas

Subcategoria	Unidades de registo
Dificuldades na elaboração da planificação diária de várias disciplinas	"é muito difícil planificar três disciplinas diferentes, isso implica ter muito tempo e domínio de cada conteúdo" (PE1). "a planificação carece de etapas e essa precisa de estar à altura da realidade dos alunos, senão é um fracasso constante (PE2)". "não se pode planificar a aula de Matemática de igual forma a de Educação Manual Plástica nem a Música, cada uma dessas disciplinas tem os seus objectivos e concretizar cada um deles é sempre desafiador e, às vezes, angustiante" (PE1). "quando aparece a inspecção para observar as nossas aulas centram-se mais no plano de aula fazendo observação de que temos de melhorar na escolha de metodologias, mas não oferecem quase nenhuma das orientações de como o professor especializado em Língua Portuguesa como é o meu caso, pode encontrar formas adequadas de, por exemplo, planificar a aula de Educação Manual Plástica, ou Matemática" (PE2).

Relativamente às dificuldades na planificação diária de várias disciplinas, um professor salientou: "é muito difícil planificar três disciplinas diferentes, isso implica ter muito tempo e domínio de cada conteúdo" (PE1); o outro professor referiu que: "a planificação carece de etapas e precisa estar à altura da realidade dos alunos, senão é um fracasso constante" (PE2). Assim, começámos a perceber o quão difícil é planificar, pois mesmo

que os professores tivessem uma preparação ao longo da sua formação inicial, a mesma careceria de actualização e inovação, tendo em conta, pois "não se pode planificar a aula de Matemática de igual forma a Educação Manual Plástica nem a Música, cada uma dessas disciplinas tem os seus objectivos e concretizá-los cada um deles é sempre desafiador e às vezes angustiante" (PE1) e "quando aparece a inspecção para observar as nossas aulas, centram-se mais no plano de aula fazendo observação de que temos de melhorar na escolha de metodologias, mas não oferecem quase nenhuma das orientações de como o professor especializado em Língua Portuguesa como é o meu caso, pode encontrar formas adequadas de, por exemplo, planificar a aula de Educação Manual Plástica" (PE2).

Durante a observação de aulas, em contexto de sala de aula, pudemos verificar que os professores sentiam mais segurança na abordagem de alguns conteúdos do que outros. Por exemplo: o questionamento que era feito aos alunos era mais pormenorizado e claro quando o professor tinha mais domínio dos conteúdos, ao mesmo tempo em que os materiais didácticos eram mais variados e os exemplos práticos mais pertinentes. O tempo que dedicava cada professor aos conteúdos também variava em função da sua formação. Assim, o professor E1, que possui Licenciatura em Língua Portuguesa, dedicava mais tempo à área das humanidades, enquanto o professor E2, que possui Licenciatura em Química e Biologia, dedicava mais tempo à área das Ciências.

Pudemos, também, observar que os alunos das duas turmas, desenvolviam capacidades diferentes, pois os mesmos exercícios, aplicados nas duas turmas, tinham receptividade diferente por parte dos alunos. Evidentemente, não podemos afirmar com absoluta certeza que tal acontecia pelo efeito professor, mas as perguntas que os alunos colocavam aos professores permitem-nos, pelo menos, colocar essa hipótese, ou seja, se o professor dá mais relevância a um conteúdo em detrimento de outro, isso tem implicações na forma como o aluno adquire esse conhecimento.

A planificação diária provoca mudanças pedagógicas e curriculares. Na figura 8, apresentamos os discursos dos professores relativos a esta subcategoria.

Figura 8

Mudanças pedagógicas e curriculares

Subcategoria	Unidades de registo
Mudanças Pedagógicas e Curriculares	Apesar da rigidez do cumprimento do programa, a planificação aqui na escola apresenta certa flexibilidade, isto de acordo com o modelo educativo e o tipo de conhecimento que se quer implementar (PE1) No nível de escola é visível a mudança na hora de planificarmos as nossas aulas, o que se repercute, sobretudo na mudança das práticas pedagógicas. (PE2) Se não melhorarmos o ensino-aprendizagem para formarmos uma geração que comece a pensar no nosso e não no meu… (PE1). A mudança é notória, sobretudo na autonomia e na flexibilidade na hora de planificar a aula. Embora os conteúdos sejam os mesmos, a escola em colaboração com a directora pedagógica orienta e apoia o professor a planificar em função do modelo educativo e da realidade dos alunos. (PE2). Planificar é mudar e mudar é inovar, daí o desafio da flexibilidade na hora de planear a aula (PE1) A escola tem dado passos e oportunidades para melhorarmos a nossa planificação com a abertura e autonomia quando temos de planificar e isso gera mudanças no currículo (PE2);

Os professores pronunciaram-se sobre as mudanças pedagógicas e curriculares, como algo inevitável "se não melhorarmos o ensino-aprendizagem para formarmos uma geração que comece a pensar no nosso e não no meu…" (PE1), mas que já vai acontecendo, pois "no nível de escola é visível a mudança na hora de planificarmos as nossas aulas, o que se repercute, sobretudo na mudança das práticas pedagógicas"

(PE2). A mudança só acontece com o envolvimento e apoio da direcção da escola, sendo reconhecido pelos professores: "a escola tem dado passos e oportunidades para melhorarmos a nossa planificação com a abertura e autonomia quando temos de planificar e isso gera mudanças no currículo" (PE2) e essa atitude é evidente: "a mudança é notória, sobretudo na autonomia e na flexibilidade na hora de planificar a aula. Embora os conteúdos sejam os mesmos, a escola em colaboração com a directora pedagógica orienta e apoia o professor a planificar em função do modelo educativo e da realidade dos alunos" (PE2).

O papel das lideranças é também realçado pelo PE1 ao referir que: "apesar da rigidez do cumprimento do programa, a planificação aqui na escola apresenta certa flexibilidade, isto de acordo com o modelo educativo e o tipo de conhecimento que se quer implementar (PE1).

Os professores assumem, assim, a planificação como uma das metas eficazes para o alcance de uma educação orientada, sistemática, processual e cooperativa (Sacristán, 1998), ou seja, para uma flexibilização e articulação curriculares. Para tal, considerou que têm alguma autonomia, tal como podemos verificar pela leitura da figura 9

Figura 9

Autonomia dos professores na planificação diária

Subcategoria	Unidades de registo
Autonomia dos professores na planificação diária	Não, na sua totalidade. A nossa escola dá-nos uma certa autonomia na hora de planearmos as aulas, tendo em conta o modelo educativo. Posso dizer que o professor goza de uma certa autonomia quando tem de planificar a sua aula. (PE1) Não se trata de uma autonomia a 50% mas uns 30%, isto porque o programa da 6ª classe está obeso de conteúdos (PE2). Autonomia aqui é mais no sentido de escolhermos estratégias e metodologias que se adequam a realidade contextual dos nossos alunos. (…) E também na selecção dos conteúdos programáticos pelo Ministério da Educação (PE1)

	Autonomia é uma palavra muito forte no ensino de Angola, mas falando da nossa realidade escolar, digo que sim. Gozamos de certa autonomia na hora de planificarmos a aula. (PE2) Há uma tendência muito grande de repetirmos o plano diário porque muitos professores como eu, nunca fomos educados a trabalhar na autonomia, a nossa educação tradicionalista passiva nos tenta a sermos sempre dependentes de receber o feito e o governo ao implantar no programa do 6º ano as orientações dos temas e toda a sequência da planificação, tira em parte a iniciativa do professor para aprender a planificar de forma real (…). "Aqui, pelo menos estamos a aprender a planificar de forma autónoma sem fugirmos daquilo que são as orientações do Ministério da Educação" (PE1)

Os professores, nesta escola, têm alguma autonomia: "não se trata de uma autonomia a 50% mas uns 30%, isto porque o programa do 6º ano está obeso de conteúdos" (PE2). Neste sentido, "há uma tendência muito grande de repetirmos o plano diário porque muitos professores como eu, nunca fomos educados a trabalhar na autonomia, a nossa educação tradicionalista passiva nos tenta a sermos sempre dependentes de receber o feito e o governo ao implantar no programa do 6º ano as orientações dos temas e toda a sequência da planificação, tira em parte a iniciativa do professor para aprender a planificar de forma real (…). Aqui, pelo menos estamos a aprender a planificar de forma autónoma sem fugirmos daquilo que são as orientações do Ministério da Educação" (PE1).

Os professores revelam certa alegria e entusiamo em exercer a sua prática com maior flexibilidade, porque a autonomia ajuda também o professor a pensar de forma segura o que realmente é importante na altura de planificar. Importa, contudo, evidenciarmos que as opiniões pouco divergem quando se fala da tendência de se implementar a autonomia no momento de os professores planificarem sobretudo a sua aula diária, uma vez que a planificação quinzenal é feita em agrupamento de escolas e, outras vezes, a nível interno, isto é, na escola. Um professor refere: "autonomia aqui é mais no sentido de escolhermos estratégias e metodologias que se adequam a realidade contextual dos nossos alunos. (…) E também na selecção dos conteúdos programáticos pelo Ministério da Educação" (PE1); "autonomia é uma palavra muito forte no ensino de Angola, mas

falando da nossa realidade escolar, digo que sim. Gozamos de certa autonomia na hora de planificarmos a aula". (PE2) É importante "descentralizarmos o currículo e acreditar mais no professor e apostar na sua formação, mas uma formação aberta ao novo. Não se pode inovar o plano de aula sem autonomia, e cá no nosso país, infelizmente, tudo é muito centralizado e fechado (…). Estamos para cumprir e não para construir" (PE1).

Neste sentido, Menegolla e Sant' Ana (2014, p. 61) considera que "toda a vez que se evidenciam possíveis fracassos no ensino, os professores devem ter a coragem de provocar e realizar mudanças radicais quando a causa do fracasso residirmos conteúdos".

5.4. Considerações finais

Neste estudo, de natureza qualitativa, procurámos compreender vários pontos de vista assumindo que "o objectivo não é o juízo de valor; mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Assim, enfatizamos cada discurso dos professores como uma maneira credível de compreender, claramente, cada contexto de sala de aula e da elaboração de cada plano de aula. Os professores aqui entrevistados, de forma muito particular conduziram-nos pelos seus contextos de sala de aula e pelas particularidades dos seus alunos, sobre o seu olhar daquilo que é e do que devia ser a planificação.

Sem rodeios, abriram as portas da sua realidade educativa e frisaram as suas dificuldades no que concerne a planificação de disciplinas que não estiveram no seu domínio de formação e expressaram, de forma espontânea, o seu parecer acerca da forma de planificar essas disciplinas, "pois é de muita importância para o professor planear, da melhor forma possível, a sua disciplina, em todos os aspectos"(Menegolla & Sant Ana, 2014, p. 63).

Da explanação feita pelos professores, podemos concluir que os conhecimentos dos professores na área da planificação, apesar de satisfatórios, ainda apresentam algumas debilidades, que os leva a estar inseguros no momento em que leccionam as suas aulas.

Abordámos as várias vertentes de um dos muitos importantes desafios curriculares, mais propriamente, o da planificação diária. Iniciámos com uma clarificação de conceitos e

aprofundamento de conhecimentos através da revisão da literatura e análise da legislação existente e estruturámos a nossa metodologia em torno de um estudo de caso. Assim, com vista a responder à questão de investigação "Como é que o professor que se especializou em uma ou duas disciplinas planifica, diariamente, várias disciplinas no ensino primário?" Realizámos este estudo empírico, de natureza qualitativa, numa escola comparticipada, inaugurada em 2016, localizada na região sul de Angola.

A intencionalidade da investigação foi: i) compreender o processo da planificação do professor; ii) conhecer o apoio institucional dado ao professor; iii) identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de planificar várias disciplinas.

Apresentamos aqui as conclusões que foram possíveis retirar da análise documental, da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a dois professores e da observação de aulas.

Um dos entraves à planificação diária prende-se com a obesidade de conteúdos curriculares impostos pelo Ministério da Educação, uma vez que a escola em causa é de matriz Católica e implementa um modelo educativo em que sobressai a cultura de espírito humanístico, a educação colaborativa, integrada e dinâmica, que é contrária à ideologia ainda vigente em muitas escolas estatais do país, suportada num modelo tradicional.

O esforço de oferecer aos alunos uma aprendizagem de qualidade, onde eles sejam conscientes e participantes na construção do seu conhecimento, leva a direcção da escola, em conformidade com os professores, pais e encarregados de educação a orientar os seus horizontes para uma flexibilização da educação no que tange os programas curriculares.

Embora a escola em causa evidencie esforços para buscar novos caminhos de enfrentar o ensino, ainda enfrenta situações de mudança de mentalidade por parte de alguns professores e encarregados de educação.

A rigidez e o cumprimento rigoroso dos conteúdos disciplinares traçados pelo Ministério da Educação, às escolas, condiciona muito a flexibilização do currículo e a abertura para a inovação, que deve estar reflectida no próprio plano de aula. A transmissão de conhecimentos, o excesso de alunos nas salas de aula, a obrigatoriedade de leccionar nove disciplinas são factores que condicionam bastante as metodologias de

trabalho adoptadas pela escola obrigando, muitas vezes, os professores, a dar excesso de tarefas ao aluno para realizarem em casa. Em todo o processo curricular e, sobretudo, no processo de planificação da aula, o professor enfrenta desafios para adaptar os conteúdos curriculares à realidade do aluno, tal como referiram os entrevistados nos seus discursos.

Uma das preocupações dos professores é a de conquistar alguma autonomia no momento de planificar uma determinada aula, quando o mesmo tem de cumprir o programa pois, ao longo do processo de desenvolvimento curricular, o professor assume um papel fundamental, uma vez que, por mais prescritivas que sejam as orientações superiormente emanadas, ele tem a possibilidade de exercer uma autonomia pedagógica pela interpretação mais objectiva ou subjectiva que faz dos documentos e dos contextos (Pacheco, 2008).

No campo pedagógico, a escola dá grande importância a todos os elementos que formam não só a direcção da escola, mas todos os que contribuem para o desenvolvimento da vida escolar. A escola tem uma equipa de professores jovens, na sua maioria, sendo evidente um espírito de respeito e de capacidade de implementarem dinâmicas de trabalho colaborativo. A maior parte das vezes, o trabalho é, então, realizado de forma colaborativa, existe muita partilha e troca de experiências entre os professores titulares e os outros professores, sobretudo a nível de ideias e de novas metodologias de ensino, tendo em conta o modelo educativo implementado na escola. O ambiente de respeito repercute-se também nas relações entre os alunos e o pessoal não docente.

Nesta escola, apesar de haver uma distinção entre professor titular de turma e professor colaborador, todos têm um enorme sentido de responsabilidade para com a formação dos alunos.

Os professores, talvez por serem maioritariamente jovens, têm um desejo imenso de aprender novas metodologias de ensino aprendizagem, com sentido de melhorarem a sua planificação diária, em que a maior dificuldade reside na selecção e diferenciação entre os objectivos gerais e os objectivos específicos. Os professores entrevistados salientaram que durante a sua formação pouco ou quase nada se aprende sobre a elaboração de objectivos pelo que, quando vão leccionar, enfrentam muitas dificuldades no momento de planificar. Claro que as dificuldades não se limitam à selecção de

objectivos, mas também à selecção dos conteúdos mais e/ou menos relevantes, pois o número de disciplinas a leccionar é muito elevado, podendo cair-sena tentação de copiar as planificações já elaboradas, sem ter em conta o contexto.

Neste caso, a direcção da escola tem-se preocupado bastante com a formação de professores, pelo que proporciona, no fim de cada trimestre, uma semana de formação com várias temáticas, partindo das necessidades e dificuldades apresentadas pelos professores. A escola considera relevante a formação para a melhoria da prática educativa e, consequentemente, da qualidade da aprendizagem dos alunos.

As opções curriculares tomadas pela liderança da escola assentam no equilíbrio entre as orientações do currículo nacional e o modelo educativo proposto pela escola dentro daquilo que são as orientações e o perfil das escolas católicas e também a partir dos princípios e valores emanados no seu projecto educativo.

O currículo é desenvolvido a partir do interessado aluno que se pretende formar, tendo em conta as competências de cada uma valorização do ser como um todo, partindo do pressuposto que é preciso olhar o aluno como o centro do processo de aprendizagem em todas as dimensões promovendo, assim, a sua autonomia, pensamento crítico, sentido de responsabilidade, de respeito e de Capacidade criativa. Estas características estão alinhadas com as características enunciadas por Canário (2006, p. 20), a saber: estimular o gosto intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra. Neste sentido, e apesar da rigidez do cumprimento do programa, dos conteúdos disciplinares e do excesso de disciplinas, o professor procura flexibilizar e gerir o currículo, muitas vezes, através do ensino integrado.

Pela análise realizada, podemos concluir que, embora ainda muito condicionada pelas políticas educativas, a planificação diária, no ensino primário, melhoraria com uma formação contínua de qualidade, em que o professor tenha voz para expor as suas inquietações e adquirir competências para planificar a sua aula, não só apegado ao programa disciplinar mas, também, desenvolvendo competências metodológicas que facilitem uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

Concluímos que as possibilidades de inovação do currículo no ensino primário implicam uma aposta séria e flexível na operacionalização do currículo nacional, sendo que os professores são elementos determinantes para possibilitar uma educação

diferente da actual. A posição da escola em implementar um modelo educativo colaborativo, integrado e dinâmico, vai abrindo uma perspectiva de ver o ensino como um processo de construção que deve, aos poucos, dar lugar ao aluno de participar e auto-avaliar aquilo que se ensina e se aprende, sendo que tudo isso se vai traduzindo em factores potenciadores da inovação educativa, que se reflecte na melhoria da qualidade da planificação.

A realização deste estudo permitiu, também, conhecer e constatar mais de perto as dificuldades que os professores do ensino primário enfrentam para elaborarem a planificação diária de várias disciplinas, sobretudo, a selecção dos objectivos gerais e específicos e a flexibilização dos conteúdos.

Ser professor em Angola nas situações em que o País se encontra é heroísmo e martírio, pois a sua dedicação e amor ultrapassa as fronteiras do trabalhar pelo dinheiro, pois almejam que a sociedade de amanhã seja diferente da actual. Para tal, é necessário valorizar e apoiar mais o futuro professor, de forma a exercer as suas funções com profissionalismo e respeito pelo aluno. Depositamos total confiança e respeito no papel do professor do ensino primário enquanto gestor do currículo e principal interveniente no processo de planificação, capaz de adaptar e orientar, em sentido e direcção, todo o processo educativo das crianças.

Tendo em conta os objectivos a serem alcançados no ensino primário com a implementação da segunda reforma educativa vigente no País na linha da política do Ministério da Educação, este estudo assume-se como um contributo para a consciencialização da mudança de práticas do professor no ensino primário no momento de planificar a sua aula diária, de forma a pautar-se cada vez mais por uma planificação mais interdisciplinar, já que as dificuldades na elaboração dos objectivos gerais e específicos também são sentidas pelos professores com mais tempo de serviço docente.

A escola sobre a qual incidiu este estudo procura ser um exemplo, entre outras, disseminadas na província, pois a abertura, a flexibilidade e a força de vontade em aprender e aprender com qualidade para dar algo novo aos alunos está bem patente nos discursos destes professores entrevistados e observados. O empenho, a dedicação o espirito de sacrifício não obstante as dificuldades de toda a ordem não impedem esses vencedores da educação de dar o que podem.

Zabala (2010, p.29) insiste que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou em menor grau na formação dos nossos alunos. Nesta linha, a sua materialização dependerá em grande parte da maneira de o professor organizar a aula, de buscar incentivos para planificar, de forma a colocar o próprio aluno no centro.

Obviamente, que tudo isso passa também pela mudança de políticas educativas. O professor se continuar a exercer as suas funções nas condições actuais podemos crer que a educação de qualidade será um processo "quase inalcançável", porque não se ensina e tão pouco se aprende para o agora.

A nossa preocupação é conceber o professor como a bússola orientadora de que depende uma nação para se movimentar e se defender. Temos necessidade de formar para a vida, planificar para colher frutos que perdurem para muitas gerações.

Na recta final deste singelo trabalho, consideramos que planificar implica conhecer a vida dos alunos, a realidade da escola, as dificuldades do contexto em que vivem e donde vêm os alunos e fazer um "casamento" que conjugue com as carências reais dos alunos.

5.4.1. Propostas de investigação futura

Esta escola é ainda muito recente, pois começou a funcionar em 2016,pelo que as suas acções na educação não são ainda conhecidas. Contudo, para muitos pais e encarregados de educação é já uma das preferidas para matricularem os seus filhos, devido à sua missão, presente no projecto educativo e, também, por ser uma escola católica.

Consideramos que seria interessante um estudo mais prolongado e aprofundado nesta escola, com vista a perceber se a dinâmica de ensino/aprendizagem é favorável aos alunos para desenvolverem as suas competências e habilidades, pois o estudo teve uma duração curta, visto que foi realizado num período de, aproximadamente, seis meses, ou seja, dois trimestres, tempo insuficiente para perceber, também, os efeitos da planificação na aprendizagem dos alunos, uma vez que, nesta escola, é feita, muitas vezes, de forma colaborativa, entre os professores de várias turmas.

Será muito importante fazer um estudo noutra escola pública, não comparticipada, com características muito diferentes desta onde realizamos o estudo, para triangular

informações e avaliar que características contribuem para uma planificação contextualizada, flexível e aberta à inovação.

Considerando, ainda, que os dados obtidos nos permitiram concluir sobre a ausência de formação para planificar, será relevante realizar uma investigação/ acção que diagnostique necessidades, proponha um plano de formação e o avalie para que os professores compreendam processos e práticas de planificação diária.

5.4.2. Limitações do estudo

No desenrolar de um estudo desta natureza em que o investigador procura integrar uma determinada realidade para melhor compreendê-la e, ao mesmo tempo, recolher informações mais próximas com a realidade para encontrar uma resposta ao seu problema, surgem inevitavelmente algumas contrariedades com as quais têm de lidar ou ultrapassar. Neste estudo, desde o primeiro momento, a nossa pretensão foi bem recebida, tanto pela direcção da escola, quanto pelos professores, talvez, pelo mesmo ser o primeiro estudo a ser efectuado na escola, que funciona há apenas dois anos.

Assim para a realização das entrevistas e para a observação das aulas não puseram resistência para a realização do nosso trabalho. Tivemos acesso aos documentos normativos de que se rege a Instituição como o projecto educativo 2017/ 2018 que é o mesmo que está em vigor, também tivemos acesso directo ao plano anual de actividades, ao Programa Nacional do ensino primário e ao regulamento Interno. Trata-se de uma escola comparticipada, pertencente à rede das escolas católicas, decorrendo daqui uma limitação, a de não poder ser generalizado, ou seja, os resultados adquiridos não podem ser generalizados a todos os contextos educativos.

Outra limitação tem a ver com a distância que me separou da Universidade do Minho, da orientadora científica deste trabalho e do acesso a bibliografia.

Finalmente, o facto de, na zona onde vivemos o acesso à internet é limitado e excessivamente caro, nem sempre permitindo encurtar a distância a que nos referimos anteriormente.

Apesar dessas limitações, esta investigação reforçou-nos a nível profissional, possibilitando-nos um olhar diferenciado e mais profundo sobre a construção da

planificação diária no ensino primário no que concerne aos conhecimentos teóricos, empírico e metodológico. Também ampliou os nossos horizontes, no sentido de compreender o verdadeiro sacrifício que os profissionais no ensino primário fazem para darem e construírem saberes de qualidade com os seus alunos, oriundos de realidades e contextos diferentes, que obviamente, será um potencial para o nosso crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M.P. & Machado, E. A. (Orgs.) (2008). *Avaliação com sentido (s). Contributos e implicações*. Santo Tirso: De Facto Editores

ARENDS.R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Editora. McGraw-Hill de Portugal.

ALARCÃO, I.(Org.) (1996). *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.

BOBBIT, J. (2004*). O currículo*. Coimbra: Editora Plátano.

BOGDAN,R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto Editora.

BOA VENTURA,F. J. (2013). *Como Pensar a Formação dos Professores em Angola*. Proget: Edizioni.

CARLOS,S. (2016). *Inovação Curricular, formação de professores e melhoria das escolas, o referencial do projecto Procur*. Santo Tirso: De facto editores.

Conselho de Ministros (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação,* 2001-2015. Ministério da Educação e da Cultura de Angola.

LBSE (2001). *Lei De Bases Do Sistema Educativo.* Lei n.º 13/01 de Dezembro. Luanda:

COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Decreto-lei n.º 2/05. Ministério da Educação da República de Angola. Luanda: INIDE.

DIEGO, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.

ESCLARÍN. P. A. (2006). *Educar para humanizar*. Editora. Paulinas. Brasil

ESTEVES, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. Lima, J. A. Pacheco. Fazer Investigação.

Contributos para a elaboração de dissertação e teses.

ESTRELA, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editor. 4ª Edição.

ISAIAS. A. (2015). A monodocência em Angola nas 5 e 6ª classe do Ensino primário. Universidade de Évora Favinha, M.& Isaías, A. (2015). *A MONODOCÊNCIA NAS 5.ª E 6.ª CLASSES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: A VISÃO DOS PROFESSORES*. Disponível emhttp://hdl.handle.net/10174/14268.

FREIRE, P. (2014). *Educação como Prática da Liberdade*. Brasil: Editora Paz e terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena Lutar*: O *trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editor.

GANDIN, D. (2013) *A Prática do Panejamento Participativo*. Ed. 22ª. Editora. Vozes.

GUERRA, I. C (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdos- Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora

Governo da República de Angola (2001). Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação. Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros. Luanda: Ministério da Educação e Cultura

Lei de Bases do Sistema Educativo (2001). Ministério de Educação de Angola

INIDE (2009). Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário. Inclui a Lei.

LIBÂNEO, J. & Alves, N. (2012). *Temas de Pedagogia: Diálogos entre didáctica e currículo*. S. Paulo: Cortez Editora

LIMA, J. A. (2006). *Ética na investigação. In J. A. L &. A. P. (orgs). Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertação e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* Santo Tirso: De Facto Editores.

MORGADO, J &QUITEMBO,D.A. (2014). *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola:* Perspectivas e desafios. Ed. 1ª Benguela- Angola

NGULUVE e, A. (2010). *Educação Angola: Políticas de Reformas do Sistema Educacional.* São Paulo: Biscalchin Editor. Vozes

NÓVOA, A. (2009). *Professores- Imagens do Futuro Presente.* Lisboa: Educa

PACHECO, J.A.(1995). O Pensamento e a Acção do professor. Porto: Porto Editora

PACHECO, J.A. (Org.) (1996). *O impacto da Reforma Curricular no Pensamento ena Acão do Professor*: CEEP Edições. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

PACHECO, J. A (2001). *Currículo Teoria e Práxis.* 2. Ed; Portugal: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português.* In J. A. P. (org.). Organização curricular portuguesa. (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

RIBEIRO, A.& RIBEIRO, L. (2007) *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem.* Lisboa:

Universidade aberta.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada- Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora

SACRISTÁN. J. G. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.

TAVARES.A. M. (2015). *Professor, Currículo, e Mudança: A reforma educativa em Angola. (2015).* Benguela: Editora Ondjiri.

THURLER. M. & PERRENOUD. P. (1994). *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Lisboa:

Editora Escolar.

TUCKUMAN. B. W. (2000). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ZABALA. A. (2010) *A Prática Educativa: como ensinar*. São Paulo: Editoras. A.

ZABALZA. M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola,* Ed. ASA, Porto.

ZABALZA. M. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto-Alegre. Artmed. Brasil

ZAU, F. (2005). *Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão perspectiva. Tese de doutoramento). Especialidade em Educação Multicultural e Intercultural. Ciências da Educação.* Lisboa: Universidade Aberta.

ZAU. F. (2010). *Ensino: a Reforma Educativa além da Navegação à vista*. Jornal de Angola. 28 de Agosto de 2010

.

APÊNDICES

APÊNDICE1
Protocolo de Investigação

Emília Caombe Filipe

Lubango- Bairro da Lage

Exma. Directora da Escola do Ensino- primário, XXX

Dr.ª _____

Sou professora, encontro-me a terminar a minha formação de Mestrado na especialização de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa na Universidade do Minho- Braga, tal como comprova a fotocópia que vai junto em anexo. A orientação científica está a cargo da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Esta investigação enquadra-se na temática Desafios Curriculares no ensino primário em Angola, centrada mais especificamente na planificação diária.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização de entrevistas a dois professores do 6º ano, bem como a cedência de um espaço para a realização das entrevistas. Esta recolha de dados irá ocorrer durante o primeiro período, sendo realizada apenas por mim.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos participantes, incluindo a identidade da própria instituição em que exercem a sua actividade profissional.

Na expectativa de uma resposta favorável a esta pretensão eminentemente académica, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Lubango, ____de _____ 2018

Emília Caombe Filipe

APÊNDICE 2

Guião de entrevista aos professores

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é" Desafios Curriculares no Ensino Primário em Angola: A planificação diária 6 ano".

De forma a responder a esta problemática pretendemos analisar os planos de aula de professores do 6ºano dando relevância aos seguintes objectivos:

1. Compreender o processo de construção da planificação do professor;
2. Conhecer o apoio institucional dado ao professor;
3. Identificar as dificuldades que o professor encontra no momento de planificar várias disciplinas.

Para a obtenção de informações relevantes utilizaremos o inquérito por entrevista. O seu propósito consiste em obter informações relevantes para a investigação, através da opinião dos professores e do director da escola, que permitirão não só fornecer pistas para a caracterização dos processos em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo.

Optamos pela entrevista semiestruturada por não apresentar um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões relativamente abertas que servirão de guia à entrevista permitindo escolher, em cada situação, a direcção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento dos docentes nas suas próprias palavras e perspectivas de ensino.

A entrevista terá a duração de, aproximadamente 45minutos e pedíamos-lhe a autorização para a sua gravação. Posteriormente será transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo. Teremos o cuidado de sermos fiéis às suas respostas de maneira que o mesmo depois de ser lido e transcritos estará aberto a ratificação ou acréscimos das informações que julguem pertinentes sendo, posteriormente o guião reenviado à investigadora para que esta proceda à respectiva análise.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão publicados apenas para efeito deste estudo empírico. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações e anonimato dos entrevistados através da utilização de nomes fictícios. Os resultados da pesquisa serão divulgados a todos os participantes numa sessão pública, em data e local a combinar onde serão divulgadas as principais conclusões. No final, ser-lhe-á facultado o resultado deste estudo empírico.

Lubango, ____de _____ 2018

A investigadora	O entrevistado
_____	_____

APÊNDICE 3

Caracterização do Entrevistado

1. Idade:

De 25 a 35 anos ☐ De 36 a 45 anos ☐

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Habilitações académicas:

Médio ☐ Licenciatura ☐ Mestrado Outro (s) Qual? _____

4. Situação Profissional:

Contratado(a) ☐ Efectivo ☐

5. Tempo de serviço na função docente: 5 a 10 anos ☐ 11a 15 anos ou mais ☐

6. Cargos/Funções Exercidas para além da docência. Se sim, descreva qual/quais:
_____

7. Número total de alunos:
Grupo heterogéneo
Dos 11 aos 12 anos: _____

Obrigada pela compreensão

BLOCO 1 Compreender as perspectivas dos professores face à planificação diária no 6º Ano	1. Como planifica as aulas de nove disciplinas o professor que apenas tem formação em Química e Biologia? 2. Qual é a sua formação inicial? 3. Em que disciplina se sente mais preparado? 4. Como é feita a planificação aqui na escola? 5. A planificação é feita em equipa ou individual? 6. Quanta hora trabalha por semana? (horário lectivo) 7. Quanto tempo demora a planificar cada aula? 8. Quias são os recursos que utiliza para planificar? 9. Considera que planifica de igual forma todas as disciplinas? 10. A escola dispõe de outros materiais didácticos quando planifica ou apenas dos manuais?
Bloco 2 Identificar As dificuldades que os professores Enfrentam na elaboração da planificação de Nove disciplinas	11- Sente dificuldades em abordar alguns conteúdos? 12- A planificação é elaborada de acordo com o currículo Nacional? 13- Formula objectivos específicos? 14- Que materiais utiliza para além dos manuais? 15- Como avalia? 16- Como faz a articulação com os encarregados de educação? 17- Pensa que seria melhor profissional se não leccionasse todas as disciplinas? 18- A formação inicial preparou-o para ensinar? 19-Como professor do ensino primário o que mais o inquieta quanto ao perfil de saída do aluno?

	20- Os objectivos emanados no currículo do ensino primário são capazes de responder à realidade cultural e social dos alunos?

Bloco 3	Questões
Compreender o processo de construção da planificação do professor;	1- Quando planifica quais são os critérios que utiliza para seleccionar os conteúdos? 2- Sente que a planificação diária lhe tire muito tempo? 3- Acha que é importante planificar todos os dias? Porquê? 4- Consegue materializar o que planifica? 5- Que aspectos fundamentais procura sempre ter em conta no momento de planificar a sua aula? 6- A sua planificação está ligado á vida dos alunos? 7- Sente alguma pressão no momento de planificar, ou tem "autonomia" para flexibilizar o plano de aula?