

Autonomia e integração curricular: propostas para a melhoria do ensino primário em Angola

Autonomy and curricular integration: proposals for improving the primary education in Angola

Autonomía e integración curricular: propuestas para mejorar de la educación primaria en Angola

António Luís Julião¹

Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela, Angola
jconsultoriacientifica23@gmail.com

Resumo

Neste artigo procurou-se reflectir sobre as margens de autonomia outorgadas aos professores, bem como as possibilidades de integração curricular para a melhoria da qualidade do ensino primário em Angola. Defendemos a ideia de que se deve utilizar a abordagem curricular integradora, colocando ênfase nas disciplinas formais e nos saberes locais para formação integral. Para o cumprimento dos objectivos propostos, recorreremos a um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com recurso à pesquisa bibliográfica e análise de documentos normativos. Os principais resultados alcançados indicam a existência de significativas margens de autonomia para os professores, permitindo-lhes garantir o sucesso educativo e promover inúmeras possibilidades de construção colectiva a partir dos desafios locais. Porém, contrariamente a essa perspectiva, a realidade captada por observações sistemáticas, conversas informais, convivências, consulta documental e bibliográfica, aponta para um currículo ortodoxo e professores que assumem o consumismo curricular, colocando em causa o projecto da qualidade. Assim, considerando a escola como centro de decisão curricular, concluímos que os professores devem ser protagonistas na adequação do currículo nacional às realidades locais, integrando saberes e experiências locais. Este trabalho tem a sua relevância por apresentar propostas de duas matrizes curriculares integradoras para a transformação do ensino primário em Angola.

Palavras-chave: Currículo; Flexibilidade; Mudança.

¹ Mestre Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela. Especialista em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.



Abstract

The aim of this article is to reflect on the margins of autonomy granted to teachers, as well as the possibilities of curriculum integration to improve the quality of primary education in Angola. We defend the idea that an integrative curricular approach should be used, emphasising formal subjects and local knowledge for comprehensive training. In order to fulfil the proposed objectives, we used an exploratory study of a qualitative nature, using bibliographical research and an analysis of normative documents. The main results show that there are significant margins of autonomy for teachers, enabling them to guarantee educational success and promote countless possibilities for collective construction based on local challenges. However, contrary to this perspective, the reality captured by systematic observations, informal conversations, socialising, documentary and bibliographic consultation, points to an orthodox curriculum and teachers who assume curricular consumerism, jeopardising the quality project. Thus, considering the school as the centre of curricular decision-making, we conclude that teachers must be protagonists in adapting the national curriculum to local realities, integrating local knowledge and experiences. This work is relevant because it presents proposals for two integrative curricular matrices for the transformation of primary education in Angola.

Keywords: Curriculum; Flexibility; Educational change.

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los márgenes de autonomía concedidos a los profesores, así como sobre las posibilidades de integración curricular para mejorar la calidad de la enseñanza primaria en Angola. Defendemos la idea de que se debe utilizar un enfoque curricular integrador, que haga hincapié en las asignaturas formales y en los conocimientos locales para una formación integral. Para cumplir los objetivos propuestos, utilizamos un estudio exploratorio de carácter cualitativo, recurriendo a la investigación bibliográfica y al análisis de documentos normativos. Los principales resultados muestran que existen márgenes significativos de autonomía para los profesores, lo que les permite garantizar el éxito educativo y promover innumerables posibilidades de construcción colectiva a partir de los desafíos locales. Sin embargo, contrariamente a esta perspectiva, la realidad captada por observaciones sistemáticas, conversaciones informales, socialización, consulta documental y bibliográfica, apunta a un currículo ortodoxo y a profesores que asumen el consumismo curricular, poniendo en riesgo el proyecto de calidad. Así, considerando a la escuela como centro de la toma de decisiones curriculares, se concluye que los docentes deben ser protagonistas en la adaptación del currículo nacional a las realidades locales, integrando los saberes y experiencias locales. Este trabajo es relevante porque presenta propuestas de dos matrices curriculares integradoras para la transformación de la enseñanza primaria en Angola.



Palabras clave: Currículum; Flexibilidade; Cambio educativo.

INTRODUÇÃO

A autonomia e a integração curriculares constituem hoje, uma temática central e imprescindível para a qualidade da prática docente e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, dessa forma, torna-se necessário que os professores assumam o papel de decisores, intervindo de forma criativa na transformação e desenvolvimento curricular.

É importante assumir a autonomia dos professores como liberdade de existência e como um mecanismo de resistência, capaz de assumir a responsabilidade pela qualidade do trabalho docente em termos relacionais. O professor precisa ser um convicto e contínuo pesquisador para revolucionar a sua própria prática, saltar da mesquinhez instrumental, praticista e redutora da moral e do profissionalismo docente que o reduz a uma mera correia de transmissão de abordagens (Albino, 2020).

Desse modo, Sousa (2021) e Morgado (2000) consideram que, na complexa teia de factores que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino, o professor exerce uma função crucial, já que deve desempenhar o papel de mediador e decisor curricular, porque conhece e sente o texto e o contexto. É nesta circunstância que se defende a colegialidade docente, pois o exercício da autonomia das escolas e dos agentes curriculares retira o professor da sua zona de conforto na sala de aula (para onde é recorrentemente remetido por uma visão romântica e individualista), este exercício introduz de forma realista e com maior probabilidade de sucesso, a inovação e a aprendizagem da prática no contexto do trabalho cooperativo na escola (Machado & Formosinho, 2016).

Inserida nesta lógica e no sentido de melhorar a qualidade educativa e alargar as margens de actuação dos professores, o Decreto Presidencial n.º 276/19 (2019), de 6 de Setembro, que regula o Subsistema de Ensino Geral, a Lei de Bases n.º 32/20 (2020), de 12 de Agosto, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino e o Decreto Presidencial n.º 160/18 (2018), de 3 de Julho, que aprova o Estatuto dos Agentes da Educação, desafiam as escolas e os seus professores a flexibilizar o currículo em função dos seus contextos específicos e das necessidades dos alunos. De forma directa, estes normativos legais sugerem a autonomia e flexibilidade curricular, que consiste na possibilidade dada à escola e aos professores



de concretizarem o projecto educativo, o desenvolvimento do projecto curricular, a inovação e sustentabilidade dos programas, com o objectivo de mudar o rosto e a gramática escolar, abrindo espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e a melhoria da qualidade de ensino (Alves, 2017).

Outrossim, tendo em conta o princípio da educação integral e os objectivos específicos do ensino primário estabelecidos na Lei de Bases n.º 32/20 (2020), e a necessidade de se actualizar continuamente os currículos em função das necessidades reais dos contextos e dos sujeitos (Roldão, 1999), torna-se fundamental problematizar a lógica da uniformidade e da racionalidade curricular burocrática, bem como o hiato existente entre os conteúdos formais totalmente obrigatórios e os saberes informais das comunidades, no âmbito do binómio curricular em que os contextos devem acomodar, dialogar ou ajustar as lógicas nacionais (Roldão, 1999), numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2001). Dito de outro modo, motiva-nos reflectir sobre essas questões o facto de o currículo escolar, sobretudo do ensino primário, apresentar um figurino de disciplinas exclusivamente formais e ortodoxas, que pensadas por especialistas e decisores políticos, que segundo Pacheco (2016) parecem desconsiderar e excluir os contextos locais e os saberes informais das comunidades, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento harmonioso das múltiplas capacidades dos sujeitos.

Da mesma forma que democracia não se estabelece por decreto, mas por desejo e participação activa de uma sociedade, pensamos que a autonomia não pode ser determinada por lei. As leis podem ajudar no desenvolvimento da autonomia, criando condições para que tal se efective, mas, a verdadeira autonomia nas escolas para integração dos conhecimentos e experiência dos alunos, requer vontade, responsabilidade e maturidade, de todos os segmentos envolvidos no processo (Morgado, 2000). Daí a necessidade premente, associada, não só à transferência das competências de decisão do domínio do centro para o contexto das escolas e dos professores, como também a ousadia e a destreza para a construção colectiva e consciente dessa mesma autonomia nos contextos de operacionalização curricular, ampliando as margens de actuação dos professores e reconhecendo-lhes o papel de gestores flexíveis do currículo.

É nesta linha de pensamento que consideramos oportuno reflectir sobre a seguinte questão: Quais são as margens de autonomia outorgadas aos professores, bem como as possibilidades de integração curricular para a melhoria da qualidade do ensino primário em Angola? Defendemos a ideia de que se deve aproveitar as margens de



autonomia outorgadas para iniciar a abordagem curricular integradora, colocando ênfase nas disciplinas formais e nos saberes locais para o desenvolvimento harmonioso das capacidades dos sujeitos. Este trabalho tem a sua relevância ao discutir e propor duas propostas de matrizes curriculares integradoras para transformação do ensino primário em Angola e melhoria da qualidade da educação.

Dada a relevância da análise em foco e, para o cumprimento dos objectivos propostos, recorreremos a um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com recurso à pesquisa bibliográfica e análise de documentos normativos, dado ao facto de estudos desta natureza, permitirem compreender, interpretar, explorar e descobrir factos ligados a determinados fenómenos, bem como estabelecer as necessárias relações de causa e efeito.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Autonomia curricular da escola e do professor

A presença do termo autonomia e integração no contexto educativo contemporâneo evidencia a sua tendência descentralizadora das actuais políticas educativas e curriculares, que idealizam a escola, não só como local estratégico de decisão curricular, mas também como espaço de mudanças organizacionais e funcionais que permitam melhorar o ensino e adequar o sistema educativo às exigências sociais, económicas e ambientais (Machado, 2006).

A autonomia da escola, dos professores, dos alunos, e de outros actores educativos, concretiza-se através de processos de decisão incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didácticas, avaliativas, organizacionais, administrativas etc.), ainda que em graus variáveis. Consubstancia-se no exercício de uma pedagogia aberta, assegurando-lhe condições humanas, técnicas, tecnológicas e infra-estruturais para a sua realização livre e democrática, traçando-lhe um quadro de valores, objectivos e projectos educativos de referência (Lima, 2000). Por isso, parece-nos também fundamental reflectir sobre a necessidade de políticas educativas e curriculares descentralizadas como fundamento da autonomia da escola e dos professores e esteio para um ensino voltado para as aprendizagens de todos e fundamentalmente de cada um.



Outrossim, Morgado (2000) analisa o conceito de autonomia curricular atribuindo-lhe dois sentidos: (1) como conjunto de competências conferidas normativamente à escola, concedendo-lhe autoridade em matérias importantes, mas dependendo sempre da tutela e da própria administração, o que designa por *autonomia decretada*; e (2) como um processo colectivo de construção que, respeitando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se adequa às especificidades locais por via de elaboração de projectos, o que designa por *autonomia construída*. Esses projectos são fundamentais, caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel construtivo, decisivo e activo no desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001), assumindo-se como verdadeiras pedras angulares na promoção e garantia das aprendizagens necessárias, por uma razão basilar: porque a missão central da escola é fazer aprender todos os alunos (Roldão, 2009).

Nessa lógica, o Decreto Presidencial n.º 276/19 (2019), a Lei n.º 32/20 (2020) e o Decreto Presidencial n.º 160/18 (2018), outorgam margens significativas de autonomia aos professores do ensino primário e secundário para proceder à gestão flexível e articulada dos programas de ensino adequando-os: à diversidade dos alunos, à concretização do projecto educativo, ao desenvolvimento do projecto curricular, à inovação e sustentabilidade dos programas, a encontrar mecanismos de diferenciação pedagógica, a fim de promover o sucesso educativo, considerando as especificidades dos sujeitos e dos contextos. Essa perspectiva é defendida por Morgado (2000), ao considerar que para se fazer da escola um local de mudança e melhorar a qualidade de ensino, é necessário conceder-lhe maiores poderes de decisão e criar condições para que consiga construir a sua própria autonomia.

Em síntese, a mensagem que queremos destacar é que a centralidade da autonomia curricular para que os professores adaptem o currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e do contexto da escola, pode constituir um caminho pedagógico facilitador e instigador de aprendizagens mais significativas para os alunos e, por isso, susceptíveis de promoverem a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e o sucesso educativo, quando perspectivadas no domínio da inclusão dos saberes dos alunos e pertinentes ao contexto.

Integração curricular como itinerário para mudança da escola

Com essas margens de autonomia decretadas para os professores e com a possibilidade de colectivamente se construir outras para construção de projectos inovadores, é preciso encontrar alternativas de organização e gestão curricular eficiente, capaz de ajudar os alunos a construir um conhecimento escolar encantador



e necessário, que não encare o mundo como fragmento, parcelas, mas sim como totalidade, definindo temas fora da grelha curricular, que funcionem como eixos integradores de saberes, valores e metodologias das diferentes disciplinas do currículo.

Em contexto de inúmeros desafios e obedecendo o princípio da unidade, urge pensarmos em tornar o currículo mais próximo dos sujeitos e mais conectado aos contextos de sua realização. Essa é também a compreensão de Bean (2003), que defende que quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar.

De facto, uma das várias críticas à abordagem de um currículo ortodoxo, fechado em disciplinas sem comunicação, é que esta abordagem inclui quase apenas o conhecimento que reflecte os interesses das elites sociais e académicas da alta cultura. Como a divisão do conhecimento por disciplinas se centra apenas nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado, gerando a exclusão de outras valências.

A integração significativa de experiências e saberes dos alunos promove uma aproximação com a cultura da escola e facilita a aprendizagem. As ideias que as pessoas têm sobre si próprias e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais, quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, e assim sucessivamente (Bean, 2003). Este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são aprendidas de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações e numa concepção de currículo que procura relações em todas as direcções. É nessa perspectiva que Julião (2022) considera que deve funcionar a abordagem integradora, que envolve experiências formais e informais do contexto, no sentido de



enriquecer a aprendizagem e tornar a escola mais encantadora, alegre, interessante e atractiva.

Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas (Julião, 2022). Decerto, e pelo que diz respeito a esta teoria, a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem.

Portanto, do ponto de vista dos documentos normativos, os professores em Angola possuem margens de autonomia para inovar o currículo, integrando saberes e experiências aos canais formais, considerando os desafios dos contextos, os interesses, as motivações e as sensibilidades dos sujeitos. Entretanto, contrariamente a essa perspectiva que ventila em prol da qualidade das aprendizagens, a realidade empírica captada por observações sistemáticas, conversas informais, convivências, consulta documental e bibliográfica, aponta para um currículo ortodoxo e professores que desconhecem essas margens de autonomia, colocando em causa o projecto da qualidade.

METODOLOGIA

Tendo em conta a questão que norteia a investigação e os objectivos definidos, optamos por uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que visa a compreensão de fenómenos na sua totalidade (Coutinho, 2011). No âmbito da educação, este paradigma procura, principalmente, a interpretação dos fenómenos educativos.

Utilizamos o método indutivo-dedutivo, analítico-sintético, pesquisa bibliográfica, que nos permitiu arrolar e condensar referenciais teóricos de vários repositórios e Revistas Científicas internacionais como de Sousa (2021), Alves (2017), Machado & Formosinho (2016), Bean (2003), Pacheco (2001), Morgado (2000), Roldão (1999) e pesquisa documental, que se caracteriza pelo facto de a recolha de dados ter sido circunscrita à análise de documentos oficiais como Decreto Presidencial n.º 276/19 (2019), Lei n.º

32/20 (2020) e o Decreto Presidencial n.º 160/18 (2018), conforme Markoni & Lakatos (2009).

A pesquisa documental e bibliográfica visa colocar o investigador em diálogo produtivo com aquilo que foi escrito ou dito sobre um determinado assunto, o que lhe proporciona um corpus de conhecimentos imprescindíveis para a construção de uma base teórica para sustentar cientificamente o trabalho.

Para reforçar as nossas percepções e posições advindas das várias leituras heurísticas da parte bibliográfica e documental, na primeira quinzena do mês de Novembro do ano de 2023, visitamos algumas escolas do ensino primário de várias localidades urbanas e rurais, com o objectivo de desenvolver observações, conversas e anotações informais e perceber como se percepção e se processa o desenvolvimento curricular nesses diferentes contextos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Transformação curricular para a melhoria do ensino primário em Angola

Para melhor contextualização da abordagem e de modo a observarmos como os conceitos de autonomia e integração podem ser concretizados, apresentaremos a seguir os objectivos específicos e a matriz curricular vigente no Ensino Primário da República de Angola e, em seguida apresentaremos e discutiremos duas propostas de matrizes curriculares, resultantes das reforma curricular levada a cabo pelo Ministério da Educação (INIDE/MED, 2019), sobre adequação curricular, da análise do Decreto Presidencial n.º 276/19 (2019) e do Decreto Presidencial n.º 160/18 (2018) e das conversas informais no contexto e dos estudos bibliográficos, todos fundamentados na teoria curricular crítica, questionando os eixos da padronização curricular e fomentando uma reorganização curricular por conta da diversidade dos contextos, de novos desafios e outras necessidades.

Objectivos específicos do Ensino Primário em Angola

Segundo o artigo 29.º da Lei n.º 32/20 (2020), o ensino primário vai até a 6ª classe e visa essencialmente:

(i) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo e das bases das ciências e tecnologias.



- (ii) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita.
- (iii) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização.
- (iv) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais.
- (v) Educar as crianças, os jovens e os cidadãos adultos para adquirirem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética necessários ao seu desenvolvimento.
- (vi) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

O Ensino Primário, como unificado de seis classes, constitui a base do ensino geral em Angola, tanto para a educação regular como para a educação de adultos, sendo o ponto de partida para os níveis subsequentes. Para alcançar esses objectivos, sugere-se uma matriz curricular e um conjunto ordenado de práticas e acções compagináveis. Entretanto, observando a matriz curricular vigente, questiona-se se a uniformidade curricular num contexto tão rico e diversificado como Angola, poderá responder a essas intenções expressas na Lei n.º 32/20 (2020) e no Currículo do Ensino Primário (INIDE/MED, 2019). É nesta perspectiva que Leite (2006) defende o imperativo de as instituições educativas e os seus agentes serem reconhecidos como agentes que podem e devem transformar as comunidades, redireccionando de forma crítica as estratégias e práticas educativas.

No contexto social da realidade do país, e como também defende Filipe (2018) na sua dissertação, é notório que não se encaixa a intencionalidade do currículo nacional com os objectivos específicos para os primeiros anos de escolaridade para servir e responder aos desafios da sociedade. Isto se deve, em primeiro lugar, à necessidade de se rever as escolhas educativas e à descentralização do currículo no que toca à selecção e organização dos conteúdos disciplinares, a gestão dos mesmos na escola, o que passa necessariamente pela materialização das margens de autonomia curricular outorgadas às escolas e aos professores.

Em segundo lugar, as disciplinas e os tempos lectivos obedecem a um critério unificado em todos os contextos escolares, em que todos têm de fazer as mesmas coisas no mesmo tempo, considerando todos como se fossem apenas um. Ora, na lógica que se defende neste texto e fruto das margens de autonomia outorgadas aos

professores, este currículo piramidal, visto na verticalidade terá de passar a uma lógica mais horizontal, mais próxima aos contextos e aos sujeitos, para que também se possa reflectir na participação de outros parceiros curriculares e no desenvolvimento das próprias comunidades.

Matriz curricular vigente no ensino primário

Para uma melhor ilustração do que ocorre no contexto angolano, tomemos como exemplo o plano do Ensino Primário, que serve como referência comum e necessariamente obrigatório para todos os contextos e todas as escolas que leccionam este nível de ensino (cfr. Quadro 1 - Plano de estudos do Ensino Primário em Angola). De realçar que todas as disciplinas são formais, fragmentadas e desenhadas a nível central, ignorando-se os imperativos dos contextos e as particularidades dos sujeitos, não permitindo dar sentido aos conteúdos, a partir da integração curricular, isto é, a partir das questões, trajectórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (Silva, 2016). Entretanto, estudos recentes apontam para o facto de no âmbito do currículo, os actores escolares sentirem que o tempo de pandemia demonstrou “a necessidade de promover e ampliar a diversidade de competências cognitivas, sociais e emocionais, e de se concentrar no bem-estar dos alunos” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 6).

Quadro 1 – Plano de estudos do Ensino Primário em Angola

| DISCIPLINAS CLASSES | HORÁRIO SEMANAL | | | | | | CICLO |
|-----------------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | |
| Línguas de Angola | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Língua Portuguesa | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 |
| Matemática | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Estudo do Meio | 3 | 3 | 3 | 3 | ... | ... | 3 |
| Ciências da Natureza | ... | ... | ... | ... | 4 | 4 | ... |
| História | ... | ... | ... | ... | 2 | 2 | ... |
| Geografia | ... | ... | ... | ... | 2 | 2 | ... |
| Educação Moral e Cívica | ... | ... | ... | ... | 2 | 2 | ... |
| Educação Manual e Plástica | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educação Musical | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total Tempo Lectivo Semanal | 24 | 24 | 24 | 24 | 29 | 29 | 24 |
| Total Tempo Lectivo Anual | 720 | 720 | 720 | 720 | 870 | 870 | 720 |

Fonte: Currículo do Ensino Primário em Angola (INIDE/MED, 2019).



A partir dos contributos teóricos de Chervel (1990), percebe-se que a validade do conhecimento escolar depende, acima de tudo, de uma matriz interactivamente dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde situa a escola) e a cultura (a seiva que corre no interior da escola), ou seja, de uma matriz que é (re)construída ao nível das várias fontes do conhecimento, considerando a autonomia e a integração curriculares como principais propostas para transformar a escola em Angola.

Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos lectivos. Nas duas últimas classes existem nove (9) disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos lectivos. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente. Ao terminar o ensino primário com o ano lectivo estimado de 30 semanas o plano de estudos prevê uma carga de 4620 tempos lectivos para todas as escolas primárias nacionais.

Entretanto, como todas as disciplinas são de carácter centralizado e obrigatórias para todas as crianças e escolas do ensino primário em Angola, e desenvolvidas em turno único exclusivamente no recinto escolar. As instituições escolares, apesar das margens de autonomia que lhes foram outorgadas, encontram-se limitadas, sobretudo do ponto de vista das condições materiais e humanas, para enriquecerem substantivamente o currículo com ofertas formativas compagináveis às suas necessidades e aos imperativos de seus contextos. Contraria-se, assim, as tendências educativas pós-modernas e a lógica do binómio curricular defendida por Roldão (1999) em que os contextos devem acomodar, dialogar ou ajustar as lógicas nacionais, numa perspectiva interpretativa e menos determinista do currículo (Pacheco, 2001).

Percebe-se também que na referida matriz curricular, não há uma componente que enfatiza a necessidade de cumprimento do primeiro objectivo específico do ensino primário, que é desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos (...) as bases das ciências e tecnologias. Do mesmo modo não enfatiza as actividades complementares nem oficinas curriculares, que podiam contribuir para o fortalecimento e potencialização de habilidades linguísticas, matemáticas, tecnológicas e demais áreas do conhecimento que constam do currículo comum. Quando o currículo é visto dessa forma, certamente o processo de ensino-aprendizagem torna-se fragmentado e desligado de suas realidades sociais, culturais, étnicas, políticas e religiosas, fomentando o *apartheid* curricular (Julião, 2020).



A lógica não é somente transformar a matriz curricular vigente. A perspectiva é de aproveitar e construir colectivamente a autonomia para promover a integração curricular dos saberes e experiências dos alunos e suas comunidades. Dito de outro modo, que as disciplinas obrigatórias nacionais dialoguem com outros tempos da formação humana que transcendem aos muros da escola, como tempo de lazer, de convívio, de brincar, de dançar, de fazer, de aprender, seja no campo ou na cidade (Silva, 2016; Coelho, 2009). Dessa forma, e segundo Zau (2005), o ensino primário tornar-se-á o alicerce fundamental e o ponto de partida para o desenvolvimento sustentado de recursos humanos do país.

Proposta de matriz curricular integradora para melhoria do ensino primário

Se, por um lado, o modelo curricular angolano (Quadro 1), de perspectiva tecnicista e ortodoxa, ter-se-ia consagrado a ponto de garantir sua omnipresença nos mais diferentes contextos sócio-históricos, por outro lado, e a partir das ideias escolanovistas e desafios próprios do nosso tempo e contexto, precisa ser problematizado e sofrer mutações significativas. A presente proposta de transformação da matriz, parte do diagnóstico da ineficiência das instituições escolares (INIDE/MED, 2019) e de vários documentos normativos supracitados, tal como elas vêm se apresentando historicamente.

Em função dos resultados do Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular (INIDE–MED. s.d.) dos objectivos específicos do ensino primário, vertidos no art. 29º, da Lei n.º 32/20 (2020); das visitas de campo efectuadas nas diversas escolas dos municípios do litoral e do interior, da lógica do binómio e da integração curriculares (Bean, 2003; Roldão, 1999); das narrativas globais e da necessidade de se romper com um saber limitado apenas ao ambiente escolar para formar com qualidade para a vida presente e futura; urge conceber uma matriz como um conjunto de saberes e práticas que procuram articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do património cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. E, assim, promover o desenvolvimento integral e reforço das comunidades, preservando o modelo original ou referência comum nacional, aproximando a escola do mundo real das crianças e adolescentes.

No entanto, segundo Pacheco (2016), nos debates sobre conhecimento escolar, a responsabilidade é quase exclusivamente colocada nos especialistas e nos decisores administrativos, ignorando-se o papel crucial que os professores, gestores escolares, famílias e a própria sociedade têm no contexto da escola. As propostas seguintes (cfr. Quadro 2 - Proposta curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Primário para os

centros urbanos e Quadro 3 - Proposta curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Primário para o interior), inspiradas nos eixos de uma aprendizagem integradora, podem servir como bússola para novas reflexões a respeito da lógica e da necessidade do cruzamento do currículo nacional e dos saberes e experiências locais, no sentido de tornar a escola mais próxima da realidade dos sujeitos e as aprendizagens mais significativas. A escola precisa transpor a realidade escolar e acolher as identidades e sensibilidades dos que nela pululam para garantir a qualidade e melhoria das aprendizagens dos alunos e das suas comunidades. As políticas educativas e curriculares precisam estar conectadas às escolas e estas precisam alinhar-se aos desafios próprios dos contextos em que estão inseridas.

Quadro 2 – Proposta curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Primário para os centros urbanos

| COMPONENTES CURRICULARES | | CARGA HORÁRIA | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a |
| CURRÍCULO NACIONAL | L. Portuguesa | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 6 |
| | Matemática | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 |
| | Ciências da Natureza | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| | | | | | | | |
| | História | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Geografia | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Educação Moral e Cívica | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | | | | | | |
| | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| PARTE DIVERSIFICADA | Inglês | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Educação para o Trânsito | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Educação Financeira | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Umbundo | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Saúde, Ambiente, Cidadania e Tecnologia | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Autonomia e gestão de emoções | --- | --- | --- | 2 | 2 | 2 |
| | Oficina, teatro e visitas de campo | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Totais horas | | 41 | 41 | 41 | 50 | 50 | 50 |

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 3 – Proposta curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Primário para o interior

| COMPONENTES CURRICULARES | | CARGA HORÁRIA | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|---------------|-----|-----|----|----|----|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª |
| CURRÍCULO NACIONAL | L. Portuguesa | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| | Matemática | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| | Ciências da Natureza | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| | História | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Geografia | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Educação Moral e Cívica | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Arte | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| PARTE DIVERSIFICADA | Inglês | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Técnicas de cultivo | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Educação Financeira | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Umbundo | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Saúde, cidadania e tecnologia | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Oficinas e visitas de campo | --- | --- | --- | 2 | 2 | 2 |
| | Teatro, canto, dança e provérbios | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Totais horas | 41 | 41 | 41 | 50 | 50 | 50 | |

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode perceber, diferentemente da matriz curricular do ensino primário em vigor no contexto angolano (quadro 1) de 4 a 5 horas de jornada escolar parcial, as unidades vertidas nas propostas curriculares ultrapassariam a carga horária mínima prevista diária de 8 horas, com actividades do currículo oficial e da parte diversificada e estariam alinhadas na lógica da autonomia e integração curriculares, como sugerem os documentos normativos e os desafios dos contextos (Bean, 2003; Morgado, 2000). Por outro lado, deve-se dizer que, a ampliação do tempo de efectivo trabalho escolar e da consideração das demais línguas nacionais, está colocada, sobretudo, como condição fundamental para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras dos cidadãos da contemporaneidade.

Com a introdução dessas áreas de conhecimentos no currículo do ensino primário para as escolas do litoral e do interior, como a Educação Financeira, Educação para o Trânsito, Educação Ambiental, Tecnológica, Cidadania, Inglês, Técnicas de Cultivo, entre outras, reforçam-se as oportunidades de efectivação da teoria curricular crítica e da definição de educação assumida pelo Estado angolano, cujo objectivo é, desde a



base, preparar integralmente o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva, como se pode constar na Lei n.º 32/20 (2020). Mais do que isso, a lógica é proporcionar que os conteúdos curriculares formais sejam cruzados com conteúdos e experiências relevantes da comunidade local, de modo que a escola seja atractiva, inclusiva e significativa para transformar a vida e a comunidade das crianças. Tal como considera o Banco Mundial (2011, p. 1) “todas as crianças e jovens adquirem o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo”.

O grande inimigo da padronização curricular é a incerteza. Por isso, as escolas devem, na verdade, ser entendidas como parte integrante de um vasto contexto social e, conjuntamente com outras instituições, participar nessa transformação curricular, na conquista de um currículo vivo, atractivo e significativo para as crianças e adolescentes do país. Entendemos que, para a formação completa, os nossos alunos devem ter acesso a diferentes áreas do conhecimento e da cultura (currículo nacional comum e os saberes e experiências locais) em oposição ao que ocorre actualmente.

Portanto, as propostas supra referenciadas permitem inovar e transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e descontraída, trazendo o assunto escolar para o quotidiano dos alunos, mostrando-nos que o aprender e o ensinar não são práticas mecânicas, mas sim práticas prazerosas e divertidas. Essas propostas servem apenas de provocação e estímulo para que investigadores e decisores centrais repensem a actual matriz curricular do ensino primário em Angola, que considera todos como se fossem um, anulando identidades e subjectividades. Essas propostas são extremamente flexíveis e beneficiam continuamente de várias reformulações e/ou ressignificações, tendo em conta as dinâmicas locais, globais e a maleabilidade das necessidades prementes dos sujeitos. Se a base não proporcionar as verdadeiras bases para os níveis subsequentes o projecto da qualidade continuará adiado.

CONCLUSÃO

Não se pode garantir a excelência das escolas primárias com decisões tomadas fora dela e à margem da gestão curricular flexível, visto que o currículo envolve sempre um contexto e vários sujeitos, que devem ser considerados e integrados, em prol da conquista da qualidade de ensino perseguida em Angola.



Neste texto procurou-se reflectir sobre as margens de autonomia outorgadas aos professores, bem como as possibilidades de integração de experiências e conhecimentos curriculares para a melhoria da qualidade do ensino primário em Angola. Defendemos a ideia de que se deve aproveitar as margens de autonomia outorgadas para considerar a abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas disciplinas formais e nos saberes locais para formação integral.

A reflexão sinaliza a existência de significativas margens de autonomia outorgadas aos professores para garantir o sucesso educativo e aventa inúmeras possibilidades de construção colectiva a partir dos desafios locais. Porém, contrariamente a essa perspectiva, a realidade captada por observações sistemáticas, conversas informais, convivências, consulta documental e bibliográfica, aponta para um currículo ortodoxo, professores consumidores e curricularmente obedientes, que preferem manter-se reféns do currículo nacional, colocando em causa o projecto da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Assim, considerando a escola como centro de decisão curricular, os professores, devem afigurar-se protagonistas na adequação do currículo nacional às realidades locais, integrando nos conteúdos formais, saberes e experiências locais. Da necessidade de gerir o currículo emerge a elaboração do Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola, nos quais se identificam estratégias de desenvolvimento do currículo nacional na perspectiva de projecto, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, tendo como centro os interesses dos alunos e dos contextos, de forma a garantir a todos a igualdade de acesso a oportunidades educativas.

Apesar do reduzido acervo bibliográfico existente em Angola sobre a temática, a relevância do estudo assenta na apresentação de propostas de duas matrizes curriculares integradoras para transformação do ensino primário em Angola, no sentido de auxiliar decisores, gestores escolares a vários níveis, professores e a comunidade em geral, a reflectir sobre outras possibilidades de se abordar a escola num contexto de articulação significativa de actividades disciplinares e não disciplinares, formais e não formais, caminhando-se para uma qualidade que inclui e valoriza o sujeito na sua multidimensionalidade e respeita os contextos de operacionalização do currículo, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino primário em Angola.

Portanto, como a ciência é um campo aberto, interessaria em outros estudos procurar saber o verdadeiro papel dos gestores escolares e das famílias nessa lógica de integração curricular. Interessaria, igualmente, reflectir sobre as percepções dos

professores sobre a autonomia e integração curriculares em Angola, sendo eles principais artífices do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lei N.º 32/20 do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação: Lei Bases do Sistema de Educação e Ensino (2020). Diário da República n.º 123, Série I de 12-08-2020. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 276/19, Ministério da Educação: Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral (2019). Diário da República. I série, N.º 116, de 6-09-2019. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 160/18, Ministério da Educação: Estatuto dos Agentes da Educação (2018). Diário da República. I série, N.º 95, de 3-7-2018. Luanda: Imprensa Nacional.

INIDE-MED. (s.d.) (Coord. Afonso M., Gomes, J. e Manuel J.) *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (INACUA) em Angola – 2018-2025*. n.a. Luanda: Mensagem Editora.

Albino, A. C. A. (2020). Autonomia curricular na voz docente: significações políticas. In *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, pp. 1381-1402. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1381-1402>

Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/25162>

Bean, J. A (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul. <https://www.scribd.com/document/323012168/Beane-Integracao-Curricular>

Banco Mundial. (2011). *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial*. Resumo executivo, Washington, DC: Banco Mundial.



Coelho, L. M. (2009). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ. <https://a.co/d/iduX1Du>.

Coutinho, C. (2011). *Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação*. Lisboa: Almedina.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229. <https://www.scribd.com/document/387701504/CHERVEL-A-Historia-Das-Disciplinas-Escolares-reflexoes-Sobre-Um-Campo-de-Pesquisa>.

Filipe, E. C. (2018). *Desafios curriculares no ensino primário em Angola. A planificação diária no 6º ano*. (Dissertação de Mestrado Instituto de Educação da Universidade do Minho), Braga. <https://hdl.handle.net/1822/59095>

INIDE/MED (2019). **Plano Curricular do Pré-Escolar e do Ensino Primário**. Reforma Curricular. Luanda. Editora Moderna.

Julião, A. L. (2022). Articulação curricular e melhoria da actuação docente em Benguela: Desafios e Perspectivas. In *Revista Sapientiae: Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, v. 7, n 2, pp.185-202.

Julião, A. L. (2020). Apartheid curricular nas práticas e processos escolares em Angola: uma reflexão crítica. In *Revista F. Honorato & E. S. Santos (orgs.): Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos* pp. 79-102. Editora Ayvu. Rio de Janeiro.

Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Cortez. <https://www.scribd.com/document/435360489/LIMA-Licinio-Organizacao-escolar-e-democracia-radial-Sao-Paulo-Cortez-2013-pdf>

Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez.

https://www.researchgate.net/publication/37650079_Políticas_de_Currículo_em_Portugal_e_IMpossibilidades_da_Escola_se_assumir_como_uma_instituicao_curricularmente_inteligente.



Machado, M. P. N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. (Dissertação Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga. <https://hdl.handle.net/1822/6156>.

Machado, J., & FORMOSINHO, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, 11-31 <https://sdi.esepf.pt/pacweb3/SearchResultDetail.aspx?mfn=15565&DDB=>.

Morgado, J. C. (2012). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico*. Editado Pela ANPAE, v. 27, n 3. pp. 391-408. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2009). *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições Asa, abril de 2000.

Pacheco, J. (2016). Para a noção de transformação curricular. In *Revista SciELO Brazil: Cadernos de Pesquisa* v.46, n.159 p.64-77 jan./mar. <https://doi.org/10.1590/198053143510>.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.

<https://www.scribd.com/document/550484465/In-Roldao-M-C-2009-Estrategias-de-Ensino-o-Saber-e-o-Agir-Do-Professor>.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>.

Sousa, C. N. C. (2021). *O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77204>.



REME

Revista Científica
de Estudos Multidisciplinares
do Planalto Central

ISUP E KUIKUI II
INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS



Copyright © 2024. Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias Ekuikui II

Silva, V. S. (2016). *Educação em tempo integral: da teoria à prática nas redes municipais de Ensino de São Luís e São José de Ribamar*. Maranhão, Brasil. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/21819>.

Zau, F. (2005). *Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola – uma visão perspectiva*. (Tese de doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa) <http://hdl.handle.net/10400.2/2468>.

Recebido em 19 de Janeiro de 2024
Aceite em 29 de Julho de 2024



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica de Estudos Multidisciplinares do Planalto Central.