



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GESTÃO CURRICULAR NO ENSINO PRIMÁRIO FACE AOS ALUNOS DE ORIGEM
ESCOLAR DISTINTA E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE EDUCATIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Educação

Por José Chivinda Capingala

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro de 2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GESTÃO CURRICULAR NO ENSINO PRIMÁRIO FACE AOS ALUNOS DE ORIGEM
ESCOLAR DISTINTA E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE EDUCATIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por José Chivinda Capingala

Sob orientação do Prof. Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro de 2021

Dedicatória

Aos meus familiares e a todos os jovens!

Agradecimentos

Eu gostaria de expressar a minha profunda gratidão a Deus, pai todo-poderoso, por tudo o que Ele tem feito na minha vida, proporcionando-me, de modo especial, a saúde e a alegria de viver. Sinceros agradecimentos à minha família, pelo carinho, e à Congregação dos Salesianos de Dom Bosco por me ter dado a oportunidade de me preparar para servir os jovens. Por isso agradeço pelas orações, suporte material, espiritual e financeiro que fez com que este estudo tivesse sucesso.

Agradeço ao meu orientador, Doutor José Matias Alves pela paciência, pelas sugestões, encorajamento e por me ter guiado em todas as etapas desta tese. Agradeço, de igual modo, à direcção da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto) por ter feito com que este projecto de Doutoramento dos professores da Universidade Católica de Angola conhecesse a sua realização.

Estou profundamente agradecido por todos aqueles que directa ou indirectamente me ajudaram, de modo especial os professores e a direcção das escolas onde fizemos a pesquisa. Que Deus continue abençoando-vos para sempre.

Resumo

Hoje, mais do que nunca, fala-se muito da gestão curricular especialmente quando referente à maneira como o professor efectiva o processo de ensino e aprendizagem com os seus alunos. De facto, a uniformidade não tem dado resultados eficazes por causa da diversidade da natureza dos alunos e da urgência de responder às suas necessidades específicas. A preocupação da melhoria deste processo tem sido o foco principal em todas as sociedades, e Angola não foge à regra. Estas preocupações têm motivado muitas reflexões no campo da educação, porque as diversas análises dos diferentes sistemas educativos têm mostrado a necessidade urgente de mudar de rumo para prevenir o persistente insucesso educativo.

As leis nacionais e os programas educativos têm definido com clareza os objectivos e os princípios norteadores do sistema educativo tanto o que se refere ao subsistema de ensino pré-escolar como o que diz respeito ao Ensino Primário.

Angola ratificou em 1990 a Convenção sobre os direitos da criança, bem como a declaração do Milénio de educação para todos, Dakar 2000. O esforço que tem sido feito no sentido de corresponder positivamente aos dois diplomas referidos não tem surtido o efeito pretendido, por não se respeitar uma distribuição equitativa das condições escolares pelas áreas sóciogeográficas a cobrir. Este facto tem resultado em privilegiar as zonas mais urbanas, em prejuízo das rurais, criando, conseqüentemente, um desequilíbrio formativo entre as futuras gerações do mesmo país. Em Angola, fala-se pouco da relação entre o ensino pré-escolar e o ensino primário, especialmente no que se refere à articulação, à flexibilidade e à gestão curricular para dar continuidade ao que já se ensinou no subsistema anterior. Registam-se, aliás, casos em que, até se chega a ignorar o longo percurso feito pela criança no ensino pré-escolar. E ela entra no ensino primário como alguém que entrasse pela primeira vez no sistema educativo.

No presente trabalho, quisemos entender da melhor maneira possível a realidade educativa. Como tal, identificamos 3 escolas de natureza diferente sendo uma do centro urbano, uma da zona suburbana e outra da zona rural. Para tal, como método de pesquisa, escolhemos o estudo de caso múltiplo, com o objectivo central de compreender como é gerido o currículo no ensino primário, face aos alunos de origem escolar distinta e como isto influencia na qualidade de ensino.

Para uma maior compreensão recorreremos à fundamentação teórica que nos permitiu conhecer profundamente a evolução histórica das políticas educativas gerais e

como estas políticas têm sido aplicadas à realidade angolana. Neste contexto, analisamos as teorias curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas), olhamos também para a questão da gestão curricular (flexibilidade, homogeneidade, heterogeneidade, articulação, continuidade e integração curricular).

O estudo empírico permitiu trazer dados recolhidos dos directores pedagógicos, professores e alunos. Da pesquisa realizada identificou-se o seguinte: existência de alunos de natureza distinta que tem levado os professores a encontrarem novas estratégias, flexibilizando o currículo e mudando o modo tradicional de ensinar e, conseqüentemente, encontrar novas maneiras que garantam qualidade de ensino no contexto em que as instituições educativas se encontram.

Palavras-Chave: Gestão curricular, origem escolar distinta e qualidade de ensino.

Abstract

Today, more than ever, there is a lot of talk about curriculum management, especially when referring to how the teacher implements the teaching and learning process with his students. In fact, uniformity has not yielded effective results because of the diversity of the nature of students and the urgency to respond to their specific needs. The concern to improve this process has been the main focus in all societies, and Angola is no exception to the rule. These concerns have motivated many reflections in the field of education, because the different analyses of the different educational systems have shown the urgent need to change course to prevent persistent educational failure.

National laws and educational programs have clearly defined the objectives and guiding principles of the educational system, both with regard to the pre-school education subsystem and with regard to Primary Education.

Although the Angolan government has ratified the 1990 convention on the rights of the child and likewise the Millennium Declaration of Education for All, Dakar 2000, there is an effort that has been made but the effect of this has been very limited, as it has not there has been an equitable distribution of school conditions, this has resulted in privileging more urban areas over rural areas and consequently creating a training imbalance between future generations in the same country.

In Angola, little is said about the relationship between pre-school and primary education, especially with regard to articulation, flexibility and curriculum management to continue what has already been taught in the previous subsystem. There are, in fact, cases in which the child's long journey in pre-school education is even ignored, and he enters primary education as someone who had entered the educational system for the first time.

In the present work, we wanted to understand the educational reality in the best way possible, as we identified 3 schools of different nature, one in the urban centre, one in the suburban area and the other in the rural area. For this, as a research method we chose the multiple case study with the main objective to understand how the curriculum in primary education is managed in relation to students from different school backgrounds and how this influences the quality of education.

For a better understanding, we resorted to the theoretical foundation that allowed us to deeply understand the historical evolution of general educational policies and how these policies have been applied to the Angolan reality.

In this context, we analysed curriculum theories (traditional, critical and post-critical), we also look at the issue of curriculum management (flexibility, homogeneity, heterogeneity, articulation, continuity and curriculum integration).

The empirical study allowed bringing data collected from pedagogical directors, teachers and students. From the research carried out, the following was identified: existence of students of a different nature that has led teachers to find new strategies, making the curriculum more flexible and changing the traditional way of teaching and consequently finding new ways to ensure quality of education in the context in which institutions educational activities meet.

Key words: Curriculum management, distinct school origin and teaching quality.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Dedicatória | ii |
| Agradecimentos | iii |
| Resumo..... | iv |
| Abstract | vi |
| Acrónimos | xiv |
| Introdução..... | 1 |
| PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL | 4 |
| I Capítulo:..... | 5 |
| Curriculo: Conceito, Desenvolvimento e Níveis de implementação..... | 5 |
| 1.0-Introdução..... | 5 |
| 1.1- Conceito de Currículo..... | 5 |
| 1.2-Teorias Curriculares..... | 6 |
| 1.2.1- Teorias Tradicionais..... | 7 |
| 1.2.2- Teoria Crítica..... | 9 |
| 1.2.3- Teoria Pós-Crítica | 11 |
| 1.3-Implementação Curricular..... | 14 |
| 1.4-Flexibilidade Curricular | 15 |
| 1.5-Articulação e Integração Curricular..... | 20 |
| 1.6-Formas de Abordagem da Articulação Curricular..... | 23 |
| 1.7-O Papel dos Docentes no Processo de Continuidade Educativa | 26 |
| II Capítulo..... | 32 |
| Políticas Educativas: práticas de Pré-Escolar e do Ensino Primário | 32 |
| 2.0- Introdução..... | 33 |
| 2.1- Conceito de Educação Pré-Escolar | 33 |
| 2.2- Perspectiva Histórica da Educação para a Infância | 33 |
| 2.3-Influência da Educação Pré-Escolar no Ensino Primário..... | 38 |

| | |
|--|-----|
| 2.4-Formas de Abordagem dos Conteúdos de Educação Pré-Escolar no Currículo e no Ensino Primário..... | 45 |
| 2.5- Articulação da Educação Pré-Escolar com o Ensino Primário..... | 48 |
| III Capítulo: A Educação Pré-escolar em Angola e sua Contribuição para a Qualidade de Ensino | 53 |
| 3.0- Introdução..... | 54 |
| 3.1- Perspectiva Histórica do Ensino Pré-Escolar em Angola | 54 |
| 3.2- Regulamentação e Legislação do Ensino Pré-escolar | 61 |
| 3.3- Educadores do Ensino Pré-Escolar | 73 |
| 3.4- Organização do Trabalho Pedagógico | 79 |
| 3.5- Situação das Creches e Jardins Infantis em Angola..... | 83 |
| 3.6- A Qualificação dos Alunos do Ensino Pré-escolar e a sua Integração no Ensino Primário. | 95 |
| 3.7- Prática de Articulação do Ensino Pré-escolar ao Ensino Primário em Angola ... | 99 |
| 3.8- Avanços e Retrocessos no Ensino Pré-escolar em Angola | 104 |
| 3.9-Educadores e Professores, suas Teorias, Práticas e sua Identidade | 111 |
| 3.10- Organização Escolar e Gestão do Currículo..... | 115 |
| PARTE B-ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO | 122 |
| IV Capítulo: Metodologia/Instrumentos e técnicas de Recolha de Dados..... | 123 |
| 4.0- Introdução..... | 124 |
| 4.1- Problemática e Questões de Pesquisa | 124 |
| 4.2- Questões de investigação | 126 |
| 4.3- Contexto e Sujeitos de Pesquisa | 126 |
| 4. 4- Critérios de inclusão e de exclusão..... | 128 |
| 4.5 - Abordagem Metodológica..... | 128 |
| 4. 6- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | 130 |
| 4.6.1- Análise Documental..... | 131 |
| 4.6.2- O Questionário..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| 4.6.3- A Entrevista | 132 |
| 4.6.4- A Observação | 133 |
| 4.6.5- Procedimentos de Recolha de Informações..... | 135 |
| 4.6.6- Estratégias de Recolha de Dados..... | 136 |
| 4.7- Modelo de Análise Dos Resultados | 136 |
| Parte C – Enquadramento Empírico | 138 |
| V CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS | 139 |
| 5.0- Introdução..... | 140 |
| 5.1-Tempos e procedimentos..... | 140 |
| 5.2- Forma de atuação dos Seus Agentes..... | 142 |
| 5.3- Categorias e Fontes para análise dos Dados..... | 147 |
| 5.3.1- Categorização dos Resultados dos Questionários e as Ilações dos Dados dos Questionários | 148 |
| 5.4- Prática de Gerência do Currículo..... | 148 |
| 5.5- Articulação curricular e continuidade educativa | 154 |
| 5.6-Prática pedagógica e disparidade de conhecimento..... | 158 |
| 5.7-Estratégia utilizada para resolver a heterogeneidade | 160 |
| 5.8- Dispositivo para a promoção da integração curricular | 162 |
| 5.9- Mecanismos para garantir a qualidade..... | 163 |
| 5.10- Categorização dos Resultados das Entrevistas as Ilações dos Dados das entrevistas | 165 |
| 5.11- Gestão Institucional | 166 |
| 5.12- Organização Pedagógica | 168 |
| 5.13- Actividades pedagógicas | 169 |
| 5.14- Problemas apresentados pelos professores..... | 171 |
| 5.15-Gestão humana | 172 |
| 5.16- Observação da planificação e preparação de exercícios | 173 |

| | |
|--|-----|
| 5.17- Triangulação dos Dados dos Directores Pedagógicos e dos Professores das três escolas | 179 |
| 5.17.1- Planos de Aulas..... | 180 |
| 5.17.2- Actividade institucional..... | 181 |
| 5.17.3- Organização das actividades pedagógica | 183 |
| 5.17.4- Homogeneidade VS Heterogeneidade dos alunos | 186 |
| 5.17.4- Resolução das dificuldades..... | 187 |
| 5.17.5- Mecanismos para garantir a qualidade de ensino | 187 |
| VI CAPÍTULO | 191 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 191 |
| Análise as questões colocadas | 192 |
| Referências Bibliográficas | 196 |
| ANEXO 1 | 211 |
| ANEXO 2 | 215 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico nº 1: Centros Infantis por Províncias em 2010 | 87 |
| Gráfico nº2: Número de Instituições de atendimento à 1ª Infância por Província/2015 | 88 |
| Gráfico nº 3: Número de Instituições de atendimento à 1ª infância por Província/2016 | 90 |
| Gráfico nº4: Percentagem do OGE atribuído ao sector da educação, período 2010-2016 | 93 |
| Gráfico nº5: Atribuição percentual por subsistema de educação, OGE 2016..... | 94 |
| Gráfico nº6: Acesso à educação na 1ª infância - comparação de Angola com alguns países africanos em 2014..... | 95 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 :Instituições de Atendimento à 1ª infância por Província em 2015..... | 88 |
| Tabela 2:Instituições de Atendimento à 1ª infância por Província em 2016 | 89 |
| Tabela 3: Número de Crianças atendidas nos diferentes centros infantis em 2016..... | 106 |
| Tabela 4: Número de instituições infantis existentes em Angola até 2016..... | 106 |
| Tabela 5: Etapas do trabalho de campo..... | 136 |
| Tabela 6:Objecto de estudo dos participantes na pesquisa | 142 |
| Tabela 7:Descrição das categorizações..... | 147 |
| Tabela 8:Códigos dos entrevistados..... | 148 |
| Tabela 9:Categorização A: Prática de gestão do currículo | 148 |
| Tabela 10:Categorização B: Articulação curricular e continuidade educativa | 154 |
| Tabela 11:Categorização C: Prática pedagógica e disparidade de conhecimento..... | 158 |
| Tabela 12:Categorização D: Estratégia utilizada para resolver a heterogeneidade..... | 160 |
| Tabela 13: Categorização E: Dispositivo para a promoção da integração curricular ... | 162 |
| Tabela 14: Categorização F: Mecanismos para garantir a qualidade | 163 |
| Tabela 15:Descrição das categorizações..... | 165 |
| Tabela 16: Códigos dos entrevistados..... | 165 |
| Tabela 17:Categorização A: Gestão Institucional | 166 |
| Tabela 18:Categorização B: Organização pedagógica..... | 168 |
| Tabela 19: Categorização C: Actividade pedagógica | 169 |
| Tabela 20:Categorização D: Problemas apresentados pelos professores..... | 172 |
| Tabela 21:Categorização E: Gestão humana..... | 172 |
| Tabela 22:Diferença das características das instituições em estudo..... | 179 |
| Tabela 23:Informações ao professor sobre percurso anterior do aluno | 180 |
| Tabela 24:Documentos..... | 181 |
| Tabela 25:Diversidade de origem dos alunos..... | 181 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 26:Caso de não ser informado do percurso anterior dos alunos que faz o professor | 182 |
| Tabela 27:Como os professores lidam com as diferenças | 183 |
| Tabela 28: Plano de aula | 183 |
| Tabela 29: Gestão da aula | 183 |
| Tabela 30:Quem mais influencia | 184 |
| Tabela 31: Explicação da matéria..... | 185 |
| Tabela 32:Caso de não ser informado do percurso anterior dos alunos o que faz o professor | 185 |
| Tabela 33:Articulação | 185 |
| Tabela 34:Estratégias para resolver a heterogeneidade | 186 |
| Tabela 35: Dificuldades | 186 |
| Tabela 36:Trabalho individual ou com auxílio..... | 187 |
| Tabela 37:Consulta por alguma dificuldade..... | 188 |
| Tabela 38:Sentir-se reconhecido e apoiado..... | 188 |
| Tabela 39: Consulta aos colegas..... | 189 |
| Tabela 40:Apoio da direcção pedagógica | 189 |
| Tabela 41:Apoio da ZIP | 189 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1:Planificação Quinzenal para os alunos da 1ª classe | 174 |
| Figura 2: Plano de aula da 1ª classe | 175 |
| Figura 3:Tarefas de língua Portuguesa dada aos alunos da 1ªclasse..... | 176 |
| Figura 4: Tarefa de matemática dada aos alunos da 1ª classe | 178 |

Acrónimos

1º CEB: 1º Ciclo do Ensino Básico

ADRA: Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiental

AEM: Agrupamento Escolas Moita

APDCH: Aliança para a Promoção do Desenvolvimento da Comuna de Hoje-Ya-Henda

ATL: Actividade de Tempo Livre.

CAARE: Comissão De Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa.

CDA: Centro de Distribuição de Alimentos

CDC: Convenção sobre os Direitos da Criança

CCA: Centros de Coordenação da Assistência

CEAST: Conferência Episcopal de Angola e São Tomé.

CEIC: Centro de Estudo de Investigação Científica

CFQ: Centro de Formação de Quadro

CRA: Constituição da República de Angola

CIC's: Centros Infantis Comunitários

CIP: Centros Infantis Públicos

CIP: Centros Infantis Privados

CIR: Centros Infantis Religiosos

CIO: Centros Infantis das ONGs.

CNE: Conselho Nacional de Educação

CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

LBSE: Lei Geral de Bases do Sistema Educativo

LPDIC: Lei de Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança

EUA: Estados Unidos de América.

ESEPE: Estatuto do Subsistema do Ensino Pré-Escolar

EIMSE: Estratégia de Integração de Melhoria do Sistema de Ensino

ECAE: Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação

ECPI: Educação e Cuidados na Primeira Infância

EPT: Educação Para Todos

EI-MSE: Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação

IASA: Instituto a Assistência Social de Angola

IBEP: Inquérito Integrado Sobre Bem-Estar da População

INE: Instituto Nacional de Estatística

INE: Instituto Normal de Educação

INIDE: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação

IMNE: Instituto Médio Normal de Educação

MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola

MASFAMU: Ministério de Ação Social, da Família, e da Promoção da Mulher

MED: Ministério da Educação

MIPSE: Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

MINARS: Ministérios da Assistência e Reinserção Social

OGE: Orçamento Geral do Estado

OUA: Organização da União Africana

PIB: Produto Interno Bruto

PDN: Plano do Desenvolvimento Nacional

PCSDEPL: Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos.

PEC: Programa de Educação Comunitária

PNFP: Programa Nacional de Formação de Professores

PIC: Programa Infantil Comunitário

RSA: Relatório Social de Angola

SADC: Southern African Development Community (Comunidade de Desenvolvimento da África do Sul)

SEAS: Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais

UCAN: Universidade Católica de Angola

UC: Unidade de Contexto

UNESCO: *United Nations Education, Science and Culture Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF: *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNITA: União Nacional para Independência Total de Angola

UR : Unidade de Registo

ZIP: Zona de Influência Pedagógica

Introdução

O presente trabalho de pesquisa resulta da necessidade de trazer os elementos que constituem a situação da educação e de modo particular da gestão curricular no contexto angolano. Sentimos que carregamos uma história, uma cultura de ensino que precisa de quanto em vez ser reflectida, analisada e discutida para que possamos encontrar caminhos que nos ajudem a adequar-se com mais eficácia no tempo actual. Pois nota-se que em Angola apesar de viver no tempo actual carrega uma tradição de uma educação com modelos de ensino que precisam de ser repensados para que possam ajustar-se as novas realidades. Com isto queremos trazer reflexões que nos podem ajudar a repensar na gestão do currículo de uma forma mais heterogénea dos alunos.

Precisamos de uma educação que possa contrariar a situação educativa atual e que promova um modelo de gestão curricular que ajude os professores e os alunos a encontrar caminhos mais adequados para uma educação mais eficiente.

O presente estudo aborda a questão de gestão curricular no ensino primário face aos alunos de origem escolar distinta e como isto pode influenciar na qualidade de educação. A revisão da literatura mostra que muitos estudos têm sido feitos em diferentes dimensões educativas. Porém, o tema referente à Gestão curricular no ensino Primário, face aos alunos de origem escolar distinta e sua influência na qualidade educativa, ainda não tem sido tratado. O estudo espera que o Ministério da Educação, junto com os planificadores dos currículos, use esta informação para estabelecer os caminhos conducentes ao desenvolvimento do sistema de educação e conseqüentemente estar mais atento à educação pré-escolar e sua influência na qualidade da educação, que é ainda notável, e encontrar vias para aumentar o respetivo aproveitamento. Este estudo foca-se na relação entre o ensino pré-escolar e o ensino primário, para perceber de que modo os professores pensam e gerem a sua actividade educativa, tendo em conta o percurso dos alunos que recebem.

Conhecendo o quadro da situação do ensino pré-escolar, surge em nós a preocupação de saber como os professores gerem o currículo, tendo em conta a heterogeneidade das crianças e a influência que tal facto exerce sobre a qualidade de ensino. Esta situação só pode ser resolvida com uma gestão curricular flexível e inclusiva para responder às necessidades das crianças. Sabendo que a educação em Angola está

baseada no sistema centralizado, como é que as escolas e os professores têm respondido a este problema prático e evidente no ensino primário?

Para melhor compreensão do estudo, traçaram-se os seguintes objectivos: 1. Percecionar como é gerido e organizado o currículo pelos professores no ensino primário. 2. Procurar perceber como tem sido o trabalho pedagógico dos professores no ensino primário. 3. Identificar a (s) principal (a) estratégia (s) usadas pelos professores. 4. Analisar os dispositivos utilizados na integração curricular

O estudo foi realizado em três escolas e girou em torno da seguinte questão de partida: As práticas organizacionais e pedagógicas no ensino primário promovem a aprendizagem de todos os alunos e são dispositivos de promoção da excelência e equidade? Esta questão de partida foi dividida em seguintes questões de investigação 1- De que forma os professores gerem o currículo, tendo em conta os diferentes tipos de alunos presentes na sala de aula? 2- De que maneira é feita a articulação curricular pelos professores para dar continuidade à educação recebida no ensino pré-escolar e agora, no ensino primário? 3- Como tem sido a prática educativa dos professores, tendo em conta a disparidade do nível dos conhecimentos trazidos pelos alunos? 4- Qual (ais) a (s) estratégia (s) utilizadas pelos professores nas práticas educativas para ultrapassar o problema da heterogeneidade dos alunos para haver harmonia no processo educativo? 5- Que dispositivos se utilizam para promover a integração curricular? 6- Que mecanismos são usados pelos professores para garantir a qualidade educativa no ensino primário?

O presente trabalho para além da parte introdutória está desenvolvido substancialmente em 6 capítulos divididos em três partes.

Parte A: Enquadramento teórico e conceitual.

No I capítulo estão abordadas questões relacionadas a currículo tais como: conceitos, desenvolvimento e níveis de implementação. Foi feito o estudo sobre as teorias curriculares tais como teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica; fez-se de igual modo uma análise sobre a gestão curricular onde se tratou- da implementação, flexibilidade, articulação, integração, assim como o papel do docente na continuidade educativa.

No II capítulo tratou-se das políticas educativas. Neste capítulo analisamos a história e a prática do ensino pré-escolar e como este influencia no ensino primário.

No III capítulo abordamos o ensino pré-escolar em Angola e vimos a sua contribuição na qualidade de ensino onde tratamos dos aspectos como a história, regulamentos e legislação, situação actual, seus avanços e regresso e, finalmente, como o currículo está a ser gerido.

Parte B: Enquadramento metodológico:

No IV capítulo apresentamos as principais linhas metodológicas que guiaram esta pesquisa.

No V capítulo, onde fizemos apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no campo.

No IV capítulo foi sobre as considerações finais onde apresentamos o contributo do presente estudo.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL

I CAPÍTULO: CURRÍCULO: CONCEITO, DESENVOLVIMENTO E NÍVEIS DE IMPLEMENTAÇÃO

1.0-Introdução

No presente capítulo vamos desenvolver as noções básicas do currículo tais como o conceito de currículo, as teorias curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas), implementação curricular, articulação e integração curricular, formas de articulação curricular e o papel do professor no processo de continuidade educativa.

1.1- Conceito de Currículo

O conceito currículo tem sido considerado pelos especialistas como sendo polissêmico e ambíguo (Fontoura 2006, p.42; De Menezes 2014 p.32) pois têm lhe sido atribuídos diferentes significados, fazendo com que não seja definido de modo unívoco. Como tal, Pacheco (2000, p.9) diz não existir uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultados de várias forças de influência.

O currículo tem sido encarado como um campo especializado do ensino (Da Silva, 1999, p. 21 e 22); conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (Sacristán, 2000), ou ainda aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto (Roldão, 1999 p. 47).

Currículo refere-se a todas as actividades e experiências que são planeadas para facilitar os alunos a adquirir e desenvolver as habilidades dos conhecimentos desejáveis e atitudes, através de um processo de aprendizagem, para atingir os objectivos educacionais do país (Oluoch, 2006, 6-7). Currículo, visto como percurso de estudo, numa instituição educacional (Mckernan, 2009, p.23). Posner (1992, p.5) coloca cinco conceitos através dos quais se tem denominado o currículo: “escopo e sequência, plano, tabelas de conteúdos, livros e o curso de estudo”. Por causa disto, Pacheco (2001, p 20)

define o currículo como sendo um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, e implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. Por isso diz-se que o currículo tem duas dimensões: dimensão substantiva, isto é, conformado, tanto pelos componentes (metas, conteúdos, actividades, recursos e avaliação) como pelas configurações e significados que adquire na sua dinâmica de desenvolvimento; dimensão processual, que se refere aos processos de desenvolvimento, tais como planificação, disseminação, implementação e avaliação (Fontoura 2006, p.39). Por outras e mais simples palavras, poder-se-ia afirmar o currículo como um conjunto alargado de orientações para acção ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, como um conjunto mais ou menos articulado de práticas letivas prescritas e ainda como o conjunto do que é aprendido pelos alunos.

1.2-Teorias Curriculares

A existência de diferentes conceitos de currículo leva-nos a diferentes maneiras de pensar na teoria curricular, pois a maneira como nós percebemos o currículo automaticamente nos dá uma determinada concepção teórica. Para Da Silva (2013, p.11), “Teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede”. Kliebard (1977, p. 258), por sua vez, defende que, a teoria curricular “tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos”, não consistindo em “fazer abstracções estranhas”, mas sim ajudar-nos a “compreender certas situações”. Por isso o autor considera a teoria curricular como sendo aquela que endereça duas questões fundamentais: o que devemos ensinar, por que devemos ensinar uma coisa e não outra.

No dizer de Silva, (2000, p. 13) a questão fundamental que serve de directriz para qualquer teoria do currículo consiste em saber “que conhecimento deve ser ensinado”. Por isso as teorizações curriculares divergem entre si pela diferente ênfase na procura de respostas a essa questão, com as inerentes discussões nela envolvidas, relativas, nomeadamente, à natureza humana, à aprendizagem, ao conhecimento, à cultura e à sociedade. A teorização curricular originou, a partir da década de setenta do século XX, um amplo quadro de análise, com destaque para o que se tem designado por "neo" e "pós" (Pacheco, 2001b, p.54)

Para Pacheco (2005, p. 92), “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática, com vista à sua melhoria”.

A teoria curricular tem a sua origem desde o século XX, nos EUA e teve como objectivo a massificação da escolaridade como consequência da industrialização e migração (Silva, 2000, p.11) em razão da necessidade de uma nova teoria da instrução e da educação. Por isso, definem-se as teorias curriculares como discursos e perspectivas, tentativas de abordagem das concepções do currículo, através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática, e a escola com a sociedade (Boa Ventura, 2016, p.80).

Sacristán (2000, p.37) considera as teorias curriculares como “mediadores entre o pensamento e a acção em educação (...) e como consequência disto, o aluno e o professor constituem-se em destinatários do currículo”, pois os professores passam do conhecimento pensado ou teórico ao conhecimento mais prático, quando esse conhecimento é passado e trabalhado com os alunos na sala de aulas, no seu quotidiano.

As teorias curriculares têm sido apresentadas por diferentes autores de maneiras distintas. Da Silva (2000, p. 16) apresenta três teorias: Tradicionais, Críticas e pós-críticas. Por sua vez Pacheco (2001, p.33) apresenta três teorias curriculares: “Técnica, Prática e Crítica”. A maneira como os dois autores concebem as teorias curriculares é muito semelhante, pois verifica-se que somente os diferencia a maneira como as ideias são enunciadas.

1.2.1- Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais concentravam-se nas formas de organização e elaboração do currículo e restringiam-se à actividade técnica de como fazer o currículo (Da Silva, 2013, p.30). Para Da Silva (2000, p.16) estas teorias caracterizam-se por dar ênfase a elementos curriculares como: Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didáctica, planeamento, objectivos e privilegia a organização e método. A concepção básica da teoria tradicional centra-se nas técnicas burocráticas e administrativas, onde o currículo é concebido como um programa, projecto uniforme e rígido para um grupo de pessoas. Para Fontoura (2006, p.42) esta teoria decorre num processo estruturado em três momentos nucleares: elaboração, implementação e avaliação a que preside uma racionalidade técnica.

As teorias tradicionais são teorias de aceitação do *statu quo* social e, por esse motivo, focam-se sobre a racionalidade técnico-metodológica de como proceder à organização e implementação de um programa (desde as decisões política e técnico-pedagógica centralizadas até à concretização em sala de aula), à luz de conceitos instrumentais partilhados com o nível de decisão didática (Conselho Nacional de Educação 2017 p. 175).

Segundo Varela (2013, p. 22-25), a visão tradicional do currículo preocupa-se essencialmente com “como fazer”. Este currículo predominou até aos anos 80 do século XX, notando-se alguma evolução no seu campo, desde o *Currículo clássico* (que privilegia a racionalidade académica, enfatizando os conteúdos considerados essencialistas e perenes); *Currículo progressista* (onde se eleva a consideração da totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, sob a orientação do professor, que procuraria ter em conta e valorizar os interesses do discente, coloca ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, preconizando, para o efeito, a especificação dos objectivos e correlativos conteúdos, bem como uma particular atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo); *Currículo Tecnocrático* (consiste na elaboração de uma relação de matérias, por disciplinas, ou seja, de um plano de instrução, com a organização do conhecimento numa sequência lógica, em que se atribui a cada uma das unidades ou matrizes de conhecimento o respectivo tempo de leccionação e se definem os objectivos de aprendizagem [...]).

Pacheco (2009, p. 391-392) vê a teoria tradicional na linha do pensamento de Max Horkheimer, onde se identificam duas concepções diferentes que entendem(?) o papel da escola no cumprimento de uma educação nacional e de um currículo culturalmente homogéneo: uma situa-se na ordem enciclopédica da escola, ligada ao racionalismo académico, o conhecimento é de ordem disciplinar e a escolarização se torna o padrão da pessoa instruída, educada, vigiada, docilizada, controlada e performativa conhecido por racionalismo académico. A outra refere-se a instrucionalidade do currículo legitimado por uma visão instrumental baseada na pedagogia por objectivos e relacionada com a pedagogia por competências.

Existe a maneira de organizar o currículo a partir de uma entidade central de onde os programas e conteúdos são decididos, onde o professor é o mero implementador ou executor e os alunos, meros destinatários de tudo o que foi programado e decidido. Nesta

teoria, eleva-se a burocracia na gestão curricular onde os professores e os alunos não encontram grandes margens para articular os conteúdos curriculares de acordo com a própria situação onde vivem e de acordo com a sua realidade.

Na teoria tradicional, o professor é considerado numa perspectiva funcionalista como executando o que foi estabelecido por outros, e a qualidade do aluno consiste especialmente na capacidade de assimilação do que foi ensinado e no seguimento taxativo das regras previamente estabelecidas, faltando, por isso, um envolvimento mais directo do aluno na decisão daquilo que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Por isso, Young (2011, p.611) considera a teoria tradicional como sendo um modelo onde se trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar.

A teoria tradicional tem sido criticada por muitos autores, pois estabelece regras e orienta caminhos pré-definidos, com o tempo e objectivo que muitas vezes não são eficazes para os alunos. Sabe-se, de facto, que a uniformidade e a rigidez de programas muitas vezes não levam em conta a heterogeneidade dos alunos e dos professores, tampouco a diversificação de lugares e contextos da sua aplicação.

1.2.2- Teoria Crítica

A teoria crítica nos estudos curriculares remonta a 1967, à conferência sobre a teoria curricular, realizada em *Ohio State University* e coloca Apple (1975) como o primeiro autor a favor da teoria crítica (Pacheco, 2005, p.111)

Entre os finais da década de 1960 e a década de 2000 têm lugar, nos EUA e no Reino Unido, vários estudos no campo do currículo que criticam as injustiças e desigualdades prevalentes na sociedade e denunciam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução, empenhando-se em indicar vias para a construção de uma escola e de um currículo que deem respostas aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos (Varela,2013, p.28).

As teorias críticas conhecem uma explosão na literatura sobre o currículo, nas décadas de 1970 e 1980, e denunciam o facto de a teoria tradicional do currículo servir o “statu quo” caracterizado pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas não só fazem o questionamento dos pressupostos e acções que caracterizam o currículo

tradicional, como, conseqüentemente, apontam no sentido da transformação radical do currículo e da escola.

De acordo com Santos (1999, p.9) citado por Varela (2013, p.30) os traços característicos da teoria crítica são:

Uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico (...), uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social.

A teoria crítica é considerada um dos baluartes da construção teórica do currículo, sobretudo quando ligada a uma teoria social edificada nas ideias estruturalistas, legitimada por modelos pragmáticos e identificada com os ícones analíticos, classe, poder, estado, ideologia e hegemonia (Pacheco, 2005, p.103), como tal o autor olha o “currículo não como resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos (...) podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 2001, p.40).

A teoria Crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares (Pacheco, 2005, p.115). Por isso a teoria crítica apresenta mudança em dois momentos diferentes: primeiro, compreender o currículo nas suas relações de subjectividade e dentro de uma valorização da dimensão humana, rejeitando a standardização do currículo no sentido de orquestra, quando a administração educacional oferece aos professores e às escolas soluções técnicas. A segunda diz respeito aos esforços para internacionalização dos estudos curriculares, criando uma consciência subjectiva planetária isto é mundial (Pacheco (2009, p. 392-393),

Como crítica às teorias críticas, Varela (2013 p. 30) considera que as mesmas não se apresentam de modo uniforme, comportando várias correntes ou tendências, de entre as quais

incluímos as sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular. Isto empresta a estas teorias uma abrangência de tal amplitude, que, de certo modo, elas se tornam dispersivas, pois tendem a responder a muitos ângulos do pensamento, o que faz com que não tenham muita consistência. A teoria crítica traz ao campo curricular o facto de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projectos de formação, isto é, a exploração dos discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projectos que são identificáveis, quer nas relações de interdependência dos actores, dentro dos contextos de políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os seus sujeitos (Pacheco, 2001b p. 63).

A base do desenvolvimento da teoria crítica do currículo está na maneira mais diversificada de olhar o currículo em oposição à uniformidade da teoria tradicional. A maneira diferente de olhar os conteúdos, valorizando o pensamento crítico dos professores e dos alunos como protagonistas na implementação curricular, ajuda na efectivação do processo de aprendizagem e responde com mais eficácia ao pensamento seja do professor seja do aluno. O que está no fundo é a transformação curricular da escola numa forma mais realista, não servindo somente um grupo de pessoas. De igual modo, a teoria crítica procura olhar a educação de forma a responder não somente a um grupo de pessoas, mas a uma diversidade de grupos e mentalidades. Como tal, põe-se realce, neste contexto, nos valores universais, mais do que no interesse de um pequeno grupo. Das teorias críticas decorrem processos interdependentes, integrados de reflexão e acção para a emancipação (Fontoura 2006, p.42). Por isso, as teorias críticas tomaram por objecto de análise o conhecimento e os efeitos do currículo, partindo de questionamentos radicais sobre o porquê e para quê educar (Conselho Nacional de Educação 2017 p. 175).

No pensamento de Da Silva (200, p.40), o currículo não é constituído de factos, nem mesmo de conceitos teóricos abstractos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais.

1.2.3- Teoria Pós-Crítica

O desenvolvimento da sociedade actual trouxe consigo uma cultura da globalidade onde a tecnologia e a informação condicionam a maneira de pensar e de agir. Isto tem trazido uma maneira ampla de olhar, nas sociedades, desde uma forma homogénea, à maneira mais diversificada ou heterogénea de interpretar os fenómenos sociais. Para o efeito, parte-se das sociedades simples para sociedades mais complexas, de uma maneira restrita de olhar a sociedade, para uma maneira mais global, de uma percepção direccionada, para uma percepção mais abrangente, o que exige do homem moderno carregar consigo uma dimensão cultural mais abrangente e actualizada que o leva a responder a diferentes questões que a sociedade moderna lhe coloca. Esta sociedade faz do indivíduo não um simples consumidor dos acontecimentos, mas o seu interpretador e crítico para que consiga entender e inserir-se da melhor maneira possível no contexto onde vive e de igual modo para responder cabalmente às situações em que, dum maneira ou de outra, directa ou indirectamente, ele está envolvido. Daí, a maneira muito heterogénea de olhar a sociedade, para dar respostas que se possam adequar a cada um. A Teoria Pós-crítica tem origem nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista (Pacheco, 2001b, p. 54).

A escola não pode colocar-se de parte em relação à actualidade, pois ela tem de preparar os cidadãos capazes de viver e conviver com as situações pontuais do seu tempo, adequando-se à realidade concreta. Para isto, os modelos educativos e os paradigmas de pensamento são diferenciados. Em resposta a este emaranhado mundo de diversidades, surgem as teorias pós-críticas que, no dizer de Varela (2013, p.30), caracterizam-se pela identidade, alteridade, diferença, subjectividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, género, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Neste contexto, tem de haver respostas educativas a esta multiculturalidade que sejam positivas. No dizer de Leite (2005b, p. 9-10): É preciso que o currículo escolar e os professores, quando olham os alunos de uma escola ou de uma mesma turma não os vejam como um grupo homogéneo que pode ser ensinado e formado recorrendo às mesmas estratégias e lançando mão dos mesmos recursos e das mesmas experiências. Pelo contrário, é preciso que o currículo incorpore essa diversidade e que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem lugar com voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social que permita a cada um/a emergir da multidão e tornar-se pessoa.

De facto, esta maneira de olhar os alunos não leva em consideração a natureza de cada um e, conseqüentemente, os alunos são vistos como instrumentos que podem ter a mesma reacção em diferentes condições, desprezando por isso toda a riqueza cultural, tradicional e social que cada um carrega, que pode de uma ou de outra maneira enriquecer cada vez mais o conhecimento. Em contrapartida, no processo de ensino aprendizagem é negado o privilégio importante da diversificação e da inclusão aos que participam neste processo.

A teoria pós-critica caracteriza-se pelo multiculturalismo como um movimento que toma a diferença como característica fundante e pelo pós-estruturalismo que tem a ideia de que o significado é socialmente construído e vive de forma ineliminável a incerteza e a opacidade. A ideia central da teoria curricular pós-critica, de acordo com Macedo (2007, p.65) é de que nas práticas curriculares, o que será questionado é a sua relação com a verdade. O movimento pós-estruturalista não questiona apenas as verdades, mas também o líder, com a própria verdade; questiona o processo pelo qual ela se torna verdade, ou ainda, como foi produzida uma determinada verdade.

As teorias curriculares continuam hoje sendo diferentes perspectivas de desenvolvimento curricular por isso no dizer de Fontoura (2006, p.42) “ da teoria técnica decorre um processo estruturado em três momentos nucleares: Elaboração, implementação e avaliação a que preside uma racionalidade técnica; das teorias práticas decorrem os processos partilhados, a negociação e interacção na procura de significação; das teorias críticas decorrem processos interdependentes, integrados de reflexão e acção para a emancipação”.

A teoria tradicional tem como objectivo planear, organizar e sintetizar os princípios educativos organizando-os em objectivos especificados para atingir o fim educativo. Isto ajuda no processo de estruturação, selecção dos conteúdos e as experiências educativas capazes de ajudar os alunos a prepararem-se para actividade futura. Neste sentido esta teoria é rígida e inflexível pois os seus princípios tornam a pessoa formatada a uma estrutura pois não concede a subjectividade e a liberdade de acção do indivíduo tornando-o submisso aos princípios dominantes e como tal é utilitarista e técnico. Como tal, este tipo de teorias pode não ter validade prática pois hoje o ensino tende a ter bases contrárias a estes princípios, procurando mais subjectividade e procurando ser mais liberal.

A teoria crítica traz uma análise mais realística pois interessa-se em valorizar o dia-a-dia do indivíduo e aquilo que a escola propõe. Vê a escola como instrumento de integração social valorizando as contradições, considerando as pessoas autores activos e não passivos. O ensino é visto como meio de transformação social cuja pessoa é o autor. O facto de esta teoria ver o currículo como instrumento de poder social e cultural faz com que o mesmo currículo seja um instrumento de manter o poder instituído e a pessoa se torna simplesmente um seguidor do poder instituído.

A teoria Pós-crítica baseia-se na valorização do contexto, esclarece a complexidade existente na relação poder e conhecimento. Olhar a sociedade de uma forma heterogénea, valoriza a natureza de cada indivíduo. Por isso, deve-se estar muito atento à diversidade. No processo de busca constante da diversidade muitos aspectos comuns das pessoas podem não ser tidos em conta. Neste sentido, o currículo torna-se mais descentralizado e isto pode levar a altos custos do processo educativo e as sociedades pobres podem sofrer consequências. Por outro lado, muitas vezes a diversidade fica somente no contexto teórico pois a realização se torna muito deficitária.

1.3-Implementação Curricular

A implementação curricular é vista como sendo o processo através do qual se põe o currículo em prática e providenciar que este currículo seja efectivo. Na verdade, nunca se saberá, na realidade, se o currículo é eficaz ou não, até que este seja posto em prática e subsequentemente possam ser vistos os seus resultados. Somente depois disto é que se pode fazer a avaliação do currículo. De acordo com Jonnaert et al (2010, p.43) citando Lewy (1977), a implementação curricular faz parte das etapas de elaboração curricular: definição dos objectivos gerais, construção do material pedagógico, realização das experiências em campo, experimentação, implementação e controle de qualidade. Neste caso a implementação constitui a quinta etapa da elaboração curricular que corresponde ao período de experimentos e de experimentação e isto pode durar muitos anos. Para Fontoura (2006, p.55), a implementação consiste num processo que se desenvolve para pôr em prática um programa, ou conjunto de actividades e novas estruturas, na expectativa de realizar uma mudança. Diz ainda o autor que a implementação implica um certo nível de negociação, flexibilidade, quer por parte dos que desenham o currículo, quer por parte dos que o aplicam.

A implementação curricular é a segunda fase das três fases do desenvolvimento curricular entre as quais concepção do currículo, implementação/operacionalização do currículo e avaliação do currículo. É na fase de implementação/operacionalização, em que “definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos” (Conselho Nacional de Educação 2017 p. 132).

Segundo Rusman (2015, p.106), os principais factores que influenciam a implementação curricular são: o povo, o programa e o processo. Neste caso é grande a importância da comunidade e dos actores. Por isso, quanto maior é o grau de colegialidade e confiança entre os professores, maior é a probabilidade de uma implementação com sucesso (Fontoura 2006, p.57).

Para Ogula (1998, p.73) implementação curricular é o processo de colocar o currículo aprovado em prática, assegurando a sua efectivação. Por isso, a implementação curricular é um processo e não um acto. Para Ogula, para que um currículo seja implementado, são precisos os seguintes componentes: disseminação (colocar novo material para que seja conhecido por todos os agentes), difusão (que consiste em dar a conhecer a todos os agentes o que vai ser implementado), providenciar as facilidades necessárias, introduzir as mudanças necessárias dentro do sistema, instituir as mudanças apropriadas no modo de avaliação e na utilização do currículo. Porém, existe uma série de factores que influenciam a implementação do currículo. Tais factores são: as características do novo currículo relativas às vantagens, clareza, complexidade e a praticabilidade do material instrucional; as condições locais e o meio ambiente onde o currículo será implementado; os problemas financeiros, a moral baixa dos professores devido ao reduzido salário; falta de pessoal suficiente.

A implementação curricular consiste em pôr em prática os cursos oficialmente descritos dos estudos, programas e das disciplinas. O processo de implementação envolve ajudar os estudantes a adquirirem conhecimentos ou experiências. É importante notar que a implementação curricular não acontece sem os estudantes (SADC, 2000, p.50)

1.4-Flexibilidade Curricular

Nas políticas educativas, hoje, fala-se muito da flexibilidade curricular pois todos concordam que a maneira tradicional de gerir o currículo não tem surtido os resultados

mais desejáveis no processo de ensino e aprendizagem. Existe um sentimento entre os educacionistas de que se precisa aproximar o que se ensina ao educando e à sua vida real, para que o que aprende seja mais significativo e mais valioso para si. Daí surge a grande reflexão sobre flexibilidade curricular, isto é, procurar gerir o currículo central ou nacional de maneira que seja mais compreendido, mais diferenciado e mais significativo; isto somente será possível com uma maneira diferente de gestão do currículo, isto é, saindo de um currículo massificador centralizado para um público heterogêneo, para um currículo descentralizado que possa responder à heterogeneidade social conforme afirma Serra, (2004, p. 31):

A massificação do ensino, que trouxe para o sistema educativo um público heterogêneo, e a cada vez maior incapacidade do Estado para o gerir centralmente, dada a crescente complexidade e diversidade social, levaram à necessidade de descentralização das políticas educativas (...)

A flexibilidade curricular aparece para se opor à homogeneização, isto é ensinar a todos como se fossem iguais. No dizer de Pacheco (2000b, p.132) a homogeneização, como ponto de chegada da formação, coloca questões éticas, pois, deste modo, não se respeitará a diversidade dos itinerários de formação nem as potencialidades de cada aluno, ficando-se na ideia utópica de que todos os alunos têm a possibilidade real de adquirirem a mesma formação. Isto concretiza-se no dia-a-dia na sala de aula porque os alunos têm o mesmo professor com as mesmas condições, mesmo conteúdo, porém, o resultado que daí advém é profundamente diferenciado e a pergunta que se tem colocado é: onde está o problema e porque os alunos não aprendem todos da mesma maneira? Aqui está exactamente a razão de ser da gestão flexível do currículo para que se possa chegar a cada criança de maneira diferenciada, adequando-se o que se ensina à realidade de cada criança, turma ou ciclo de ensino. Por esta razão, Jonnaert et al (2010, p.47) consideram a flexibilidade como característica importante do currículo, a que eles chamaram de Adaptabilidade. Os autores consideram a adaptação de um sistema educativo às evoluções das necessidades de uma dada sociedade em matéria de educação.

De acordo com Pacheco (2000 b, p.138-141), existem três interrogações que devem ser tidas em conta, quando falamos da flexibilidade curricular: como se flexibiliza o currículo se não se discute e decide o que se ensinar e aprender? Como se flexibiliza o currículo se as práticas curriculares dos professores são definidas e reguladas pela administração? E quem controla a revisão curricular: os professores, as escolas,

administração? As respostas a estas perguntas nos conduzirão ao que se propõe como gestão flexível do currículo. Porém muitas escolas continuam a perpetuar o formato organizativo e curricular quando a realidade é profundamente diferente daquela que prevaleceu em décadas anteriores, mostrando plano, rígido nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido que supostamente as escolas aplicam (De Menezes, 2014, p.31). A flexibilidade, portanto, orienta um sistema educativo para respostas adequadas às questões suscitadas pelas necessidades actuais da sociedade que demandam respostas inovadoras. Pois o currículo fechado, voltado para valores e saberes inapropriados, corre o risco de ser um factor de inadequação da escola às evoluções actuais da sociedade (Jonnaert et al, 2010, p. 18 e 19). Por esta razão, Roldão (1999 a) diz que a flexibilidade opõe-se a uniformizar seguindo um modelo comum e único. Por isso, flexibilizar o currículo é organizar as aprendizagens de forma aberta. Pois esta é a razão que fez com que Cabral e Alves (2018, p.20) *considerem a flexibilidade curricular como a gestão inteligente do currículo, mediante as características dos contextos e dos alunos com critérios pedagógicos claros e objectivos.*

Segundo Leite (2011b, p.14) flexibilidade curricular é um meio de garantir o acesso ao currículo comum, numa população escolar que tem como principal característica a diversidade (...) que consiste na heterogeneidade de qualquer grupo, a diversidade que a própria escola vai criando, a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais e a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos. Para Gisi (1998, p.84) a flexibilidade curricular é importante porque permite agilidade na correcção do currículo em curso. Ao se identificarem problemas, corrijam-se já no módulo seguinte. A cada ano, agregar novos conhecimentos, novas metodologias, fazendo com que o ensino esteja cada vez mais ao alcance dos alunos e da sua própria maneira de pensar, para que o que se ensina se compreenda mais e se possam recolher melhores frutos desta actividade educativa. É justamente isto que Cury (sd) queria dizer, quando escreveu:

A cada dez anos, muitas verdades científicas caem no descrédito, perdem seu valor. O conhecimento é produzido num processo sem fim. O conhecimento considerado absurdo hoje poderá ser supervalorizado amanhã. Isso sempre ocorreu na história da ciência e da cultura. Por isso, a democracia das ideias é uma necessidade inevitável. Não é possível viver em liberdade sem respeitar os que pensam diferente de nós.

Esta flexibilidade no dizer de Roldão (1999 a, p.54) significa organizar o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira aberta, dando possibilidades em contexto tanto nacional ou regional, como escolar ou ainda ao nível da turma, a coexistência de duas dimensões que são a clareza e a delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que conduzem o ensino. Isto significa introduzir no currículo uma construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível nacional e o nível contextual, isto é, operativo e permanentemente avaliado e ajustado (Gaspar e Roldão, 2007).

A flexibilidade curricular tem sido o caminho mais viável para fazer do currículo centralizado mais efectivo e manejável. Pois, muitas vezes o currículo centralizado não responde às necessidades das pessoas que o implementam nem dos alunos que o recebem, isto porque nem sempre o currículo centralizado se adequa à realidade ou responde a todas as necessidades locais onde o ensino é implementado. Como tal, a flexibilidade curricular irá ajudar para o ajustamento e adaptação dos conteúdos para que aquilo que se ensina e aquilo que se aprende tenha significado mais profundo e para que o que se aprende possa realmente ser de grande utilidade na vida das pessoas.

Para Pacheco (2000b, p.174), a flexibilização do currículo implica uma alteração substantiva nas suas dinâmicas de construção, realização e avaliação. Pois a ideia de mudança ou a flexibilização do currículo passaria pela problematização dos saberes veiculados pela escola. Pois trata-se de substituir os princípios da homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade, que caracterizam o paradigma escolar vigente, por outro conjunto de princípios: diversificação, finalização, reflexividade e eficácia (Roldão, 2011, p.151).

Porém, nem sempre a flexibilidade curricular tem encontrado caminhos fáceis para sua implementação, por causa de muitos constrangimentos, entre os quais Gisi (1998, p.84) coloca os seguintes:

“O corpo docente tem visão tradicional, tem resistência para mudanças e para abrir outras opções para os alunos. A cultura institucional centrada na figura do professor e no ensino e o regime de trabalho dos professores são grandes obstáculos para viabilizar currículos flexíveis. A instituição até agora não se pronunciou sobre este assunto e não acredito que o fará. Faltam professores, os salários estão ruins e falta espaço físico”.

Sousa (2010, p. 118) diz que é necessário trabalhar a capacidade de deliberar o currículo como aspecto fundamental da profissionalidade docente. Porque a formação de professor veicula, muitas vezes, a mensagem de que a planificação deve ser flexível, ou seja, que o professor tem legitimidade para não cumprir rigorosamente o que foi previamente planificado, se algo que aconteça durante a aula assim o justificar. Porém a formação de professor nem sempre promove o desenvolvimento sistemático de competências deliberativas que possam ser mobilizadas face aos acontecimentos imprevistos que acontecem nas aulas.

A flexibilidade indica um novo olhar na maneira tanto de ensinar como de aprender. Os professores e os alunos precisam de encontrar os cominhos mais adequados para fazer do ensino um laboratório de conhecimentos cujos conteúdos possam ser elaborados e manejados conjuntamente, o que faz o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, isto é, permite que o conhecimento que se constrói seja baseado na construção ou elaboração conjunta, mais do que numa espécie de imposição. A maneira tradicional de olhar o processo de ensino na sociedade moderna não tem resultados efectivos, pois muitas vezes isto faz com que haja uma grande diferença entre o que se ensina e o que se vive. A este processo, Sousa (2010, p. 115) considera de diferenciação curricular, que ele concebe como sendo construção diferenciada da experiência do aluno que implica situar o profissionalismo docente num quadro de imprevisibilidade, porque as diferentes e sempre mutantes experiências dos alunos encerram múltiplas possibilidades de desenvolvimento, sendo impossível antecipar regras universais de escolha das melhores possibilidades em cada caso. Entretanto, decidir sobre que tipo de continuidade dar, ou não dar, a determinada experiência do aluno representa, frequentemente, um dilema, pois, em muitas situações, qualquer alternativa de decisão tem vantagens e inconvenientes.

A flexibilidade vem aproximar o conteúdo à realidade, o professor ao aluno, a escola ao contexto e favorece o entrosamento da família com a actividade de ensino. Por isso a diversificação de ofertas e a flexibilização dos currículos escolares e dos sistemas de ensino teriam como intuito levar em conta a diversidade e as necessidades individuais dos educandos e promover uma educação inclusiva (De Carvalho e Picoli, 2017, p.242). O aluno deve aprender o que se vive para que possa viver o que se aprende, fazendo com que o conhecimento escolar seja real e o conhecimento social seja escolar, evitando assim

contradição educativa entre a família, a escola, a igreja e a sociedade. No dizer de Sousa (2010, p.125):

Nada disto faz sentido num contexto de uniformidade curricular. Pois se o que se pretende é ensinar o mesmo a todos da mesma forma, basta seguir uma lista de procedimentos aplicável a todo o sistema de ensino. Se, pelo contrário, se reconhece a necessidade de diferenciar o currículo, há, pelo menos, duas linhas estratégicas possíveis: a procedimental e a deliberativa.

Por isso, Pacheco (2000b, p.128) diz que a melhoria do sucesso dos alunos depende de uma nova organização curricular que contemple os seguintes aspectos: 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. Por isso, De Carvalho e Picoli (2017) dizem que os estudos pós-modernos sobre currículo, em contraposição à homogeneização, à padronização e à organização hierárquica dos modelos tradicionais, propõem uma organização flexível que se adequa ao indivíduo, à realidade local ou quotidiana e à diversidade cultural. O currículo, portanto, não estaria preso a estruturas rígidas e linearmente definidas por critérios técnicos e racionais ou psicológicos. Pois, no dizer de Cabral e Alves (2018, p. 21), os processos de inovação pedagógica exigem modos de trabalho mais flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades e que os impliquem na produção do conhecimento.

1.5-Articulação e Integração Curricular

Existe uma grande relação entre as noções de sequencialidade, continuidade e transição educativa entre diferentes níveis e ciclos de ensino com o conceito de articulação curricular. Para Serra (2004, p 19), articulação curricular são todas as actividades promovidas pela escola, com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CED, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos. É através da articulação que os conteúdos podem ser ligados ou conectados através da transversalidade que faz com que haja uma conexão entre os diferentes níveis, classes ou ciclos de estudo, para fazer um ensino mais sequencial ou continuado ou ainda ligado. Isto porque a eficácia do processo de ensino e aprendizagem tem muito a ver com a sua continuidade,

especialmente nos níveis iniciais do ensino pois uma prática pedagógica desconectada não terá muita eficácia. O maior objectivo da articulação curricular é sem dúvida a integração curricular que leva a conferir uma “sequencialidade progressiva” ao processo de ensino e aprendizagem. Diogo (2010 p.19) considera articulação como sendo um correcto encadeamento entre objectivos, conteúdos e actividades curriculares, e considera a existência de articulação vertical do currículo quando não existir descontinuidade de conteúdos e hiatos temporais ou outros. Por sua vez para Alves e Roldão (2018, p.12) consideram articulação desde duas perspectivas, articulação horizontal (harmonização e interacção da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de aprendizagem) e articulação vertical (progressão do conhecimento, nos planos disciplinar e interdisciplinar).

Integração Curricular é a concepção do currículo que procura relações em todas as direcções, isto é, de um lado ajudar os alunos a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens. Por isso, o autor coloca quatro formas de integração: integração curricular, integração de experiências, integração social democrática e integração do conhecimento (Beane, 2003, p.94). Para Pacheco (2000 b, p. 25 e 30), integração curricular significa melhorar a aprendizagem dos alunos e tem dado origem a inúmeras abordagens. Esta mesma integração curricular não pressupõe que se abandone totalmente a organização curricular por disciplinas ou áreas disciplinares, mas que se respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade. Os argumentos favoráveis à elaboração de projectos curriculares integrados são: argumentos curriculares, argumentos epistemológicos, argumentos psicológicos, e argumentos sociológicos (p.33). Zabalza (2003, p. 39) diz que a integração supõe uma autêntica conexão, na própria essência do modelo formativo, do educativo e do instrutivo num autêntico e pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito. Essa integração das componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais é a condição básica para um desenvolvimento pleno. Isso significa que o aluno aceda e se integre no âmbito escolar como um todo.

Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa

integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la (Brasil, 1998 P, 53-54)

Pacheco (2001a, p. 84) diz que a integração curricular tem diferentes significados. Se, de um lado, enfraquece os sistemas de autoridade da sociedade, por outro, representa uma mudança na direcção de uma sociedade “aberta”. O autor coloca três grandes significados da integração curricular: Para os professores, significa mais autonomia e responsabilidade; para os alunos, a necessidade de ser reconhecida a sua participação nas deliberações curriculares, principalmente na selecção dos conteúdos, não significando com isto que os alunos seleccionem os conteúdos, mas que tenham oportunidade de participar na sua elaboração; finalmente para a administração e gestão da escola, significa flexibilidade na organização do horário escolar, apoios na produção de materiais, garantias de escolha aos alunos, organização dos professores por equipas de trabalho, e não obrigatoriamente por disciplina.

Para que os sistemas educativos funcionem com mais eficácia, eles precisam de ter uma articulação bem organizada e acompanhada e uma integração bem entrosada e orientada pois estes dois elementos se tornam motores para que se consiga fazer a implementação do currículo de forma mais significativa. A integração faz com que haja uma sequência na aprendizagem do conteúdo. Conforme diz Zabalza (2003,p. 121-124), sequencialização é a maneira como os conteúdos são seleccionados e ordenados, pois considera que a ordem por que se apresentam os conteúdos tem incidência nos resultados da aprendizagem e afecta o nível qualitativo e quantitativo da aprendizagem. O autor divide a sequência em duas partes: a sequência simples ou linear e a sequência complexa. É considerada sequência simples ou linear a sequência homogénea (onde todos os conteúdos ou unidades têm a mesma importância), heterogénea (onde existe diferenças quanto à importância atribuída aos conteúdos), equidistante (mesmo espaço – duração concedido a todos os conteúdos) e a sequência não equidistante. A sequência complexa pode ser alternativa, retroactiva, espiral e convergente.

Existe uma grande relação entre articulação curricular e a integração curricular, pois articulação curricular diz respeito à cooperação entre os agentes intervenientes no processo de ensino, especialmente o professor e o aluno, enquanto a integração curricular se refere ao entrosamento de novos elementos do processo ou sistema de ensino para fazê-lo mais efectivo e adequado à realidade e às pessoas que a recebem. É a tudo isto que Pacheco (2001a p.79) chama de organização curricular que consiste no modo particular

de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didáctico (como ensinar?). Garcia e Moreira (2012, p.148) chamam a integração como nova maneira de ver o currículo, diferenciando-o da antiga maneira que é de interpretação; antiga tarefa é a interpretação que pede o respeito à verdade do autor; a integração solicita que reconheçamos a verdade do leito, do escritor, do produtor de significados em geral. Por isso, a selecção e a integração serão as novas habilidades indispensáveis na gestão do currículo. Para que isto aconteça com mais eficácia Alves e Roldão (2018, p. 73) colocam como síntese de operacionalização lógicas docentes e curriculares 6 princípios de suporte que podem ser essenciais à eficácia na articulação:

1.º Princípio – Cada aprendizagem adquire sentido se se integrar nos esquemas mentais já existentes. 2.º Princípio – A apropriação de conhecimento traduz-se em desempenhos cuja complexidade é progressiva- lugar da competência como articulador de conhecimentos. 3.º Princípio – A aprendizagem significativa ocorre mediante o estabelecimento permanente do *continuum* experiência- conhecimento- nova experiência – novos conhecimentos. 4.º Princípio – Aprender significa dominar níveis crescentes de complexidade. 5.º Princípio – A aprendizagem formal não é espontânea. 6.º Princípio – Todos os princípios anteriores dependem da conceção adequada da estratégia de ensino e da sua condução diferenciada.

O processo educativo somente se efectiva com eficácia se estes princípios forem bem articulados de modo que haja operacionalidade entre a actividade docente e o currículo a ser implementado.

1.6-Formas de Abordagem da Articulação Curricular

A articulação curricular é o processo que ajuda a promover a cooperação entre os professores de uma dada escola ou conjunto de escolas no processo de procurar adequar o currículo vigente às necessidades e aos interesses específicos dos alunos que são os principais destinatários deste processo. Articulação é o conjunto de todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos (Serra 2004, p.19)

Por isso Serra (2004, p.17) diz que a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação entre as duas realidades, para que não se

aprofundem discontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis. Serra compara a articulação curricular a uma máquina. Assim, “se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (75).

Existem diferentes formas de abordagem da articulação curricular pois ela não se opera da mesma maneira, ela pode ser vista como forma de integração entre diferentes campos do conhecimento através da interdisciplinaridade ou transversalidade do conhecimento, de maneira que as diferentes áreas do conhecimento possam entrosar e complementar-se. A outra maneira refere-se ao processo de passagem dos alunos de um nível de ensino ao outro, de uma classe a outra ou ainda de um ciclo de ensino ao outro. Pacheco (2001a, p.77) considera a primeira maneira de ver o currículo como articulação horizontal, que consiste na integração disciplinar e a segunda, chama-a de articulação vertical, que consiste na sequência diacrónica do currículo.

A articulação tanto remete para a dimensão «vertical» como para a «horizontal» (Digo, 2010, p.19). As duas formas de articulação podem ser definidas da seguinte forma para Alves e Roldão (2018 p.12-13):

Articulação horizontal é traduzida numa lógica de harmonização e interação da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de aprendizagem, implicando a aquisição de diversas lentes para compreender o real, correspondentes às várias áreas do conhecimento e articulação vertical Concretizada numa lógica de progressão do conhecimento, nos planos disciplinar e interdisciplinar, sustentada nos princípios (a) da continuidade experiência-conhecimento e (b) da integração dos elementos novos de conhecimento nos sistemas cognitivos prévios, acima referenciados.

A articulação vertical, tem por finalidade garantir a continuidade curricular, na transição entre o 1º e o 2º ciclo que, como é do nosso conhecimento, implica a “ transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente (Pereira, sd p.225). Articulação vertical consiste na transição entre anos e ciclos, tem como finalidade garantir a continuidade curricular durante o percurso escolar, e a articulação horizontal tem como

finalidade a integração de distintas áreas do conhecimento. A transição entre o jardim-de-infância e a escola primária, entre a casa /família e o centro de educação de infância também se chama transições verticais (Formosinho, et al, 2016, p.36).

Por outro lado, as transições curriculares constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e actividades diferentes. As transições podem ser vistas de duas maneiras: Transições horizontais (a transição para a Animação e Apoio a família) e a transição vertical (onde a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo (Da Silva et al 2016 p. 99).

A outra maneira de olhar a transição ocorre dentro do mesmo contexto educativo, entre diferentes salas e entre diferentes valências do mesmo ciclo educativo que é considerado de transições horizontais (Formosinho, et al, 2016, p.36-37).

A articulação horizontal constitui-se como uma peça essencial na construção de um percurso que valide a formação bem-sucedida das crianças e alunos.... Mantêm como finalidade a coerência e significado dos vários conhecimentos adquiridos pelos alunos durante os seus percursos de aprendizagem... permite a adopção de medidas de gestão flexível dos currículos, o ajustar das condições às características dos alunos, prevenindo em muitos casos o absentismo e insucesso escolar (AEM, 2016, p. 15).

A articulação pode ser encarada de diferentes maneiras pois ela não ocorre da mesma forma. Como tal, Serra (2004, p. 87-90) colocou: Articulação curricular espontânea: Descoberta e troca de experiência, fruto da proximidade entre os docentes, desenvolve-se de forma natural. Articulação curricular regulamentada: articulação progressiva que tem um peso cada vez maior na legislação. Articulação curricular efectiva: realizada por docentes e alunos, de forma consciente, contínua, vivida mais pela espontaneidade e empenhamento dos intervenientes do que por qualquer imposição legal. Esta articulação pode dividir-se em três níveis: Articulação curricular activa. Esta caracteriza-se pelo conhecimento profundo dos dois níveis educativos, quer pelos educadores, quer pelos professores, e das possibilidades de trabalharem em comum (...). É vista como objectivo a atingir. Articulação curricular reservada fica entre articulação activa e passiva. Caracteriza-se por uma atitude menos voluntária, mais expectante, não

se empenhando todos os recursos e vontades, antes esperando que algo aconteça. Articulação curricular passiva: caracteriza-se por um certo desinteresse face à problemática, alienando-se os docentes das suas responsabilidades neste campo. Segundo Alves e Roldão (2018, p. 16) articulação é um elemento constitutivo do currículo e para que ela se efective exige intencionalidade, coerência, sequencialidade isto é sentido integrador, para isto deve estar prevista e construída nos documentos de orientação curricular, joga-se, sobretudo, no terreno da acção concreta e estratégica dos projectos educativos e das equipas docentes.

1.7-O Papel dos Docentes no Processo de Continuidade Educativa

A palavra continuidade está relacionada ao progresso contínuo, a uma actividade conectada sem fim, a uma ligação de ideias, a uma sequência lógica, a uma harmonia, a uma progressão sucessiva de actividades onde se sai de uma posição para outra sem nenhuma desconexão ou compartimentação, de tal modo que uma prepara a outra e esta dá sequência à anterior, conectando-se à seguinte. Isto implica a existência do condicionalismo de um sobre o outro, o que implica o critério de precedência. Este é um processo evolutivo, integrado, que indica transferência e organização onde há ausência de ruptura. No dizer de Zabalza (2004, p. 9, 46-47), a continuidade está subjacente à união, coerência e complementaridade. E neste processo, segundo o autor, os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se, onde o professor tem que apostar decididamente em ser ele próprio o corresponsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio trabalho da aula.

A continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre a realidade do ensino pré-escolar e a do ensino primário, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis (Serra, 2004, p.17). A continuidade educativa e a aproximação entre os níveis educativos, pressupõem uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível (...) tendo em conta a base, a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança (p.121).

As iniciativas de promover a continuidade educativa entre a educação de infância e a educação primária visam muitas vezes apenas fazer prevalecer aquela lógica

transmissiva desta, de modo que a educação de infância se conforme com a lógica regressiva do dominante no sistema educativo (Formosinho, 2016, p.102).

São os professores que fazem com que o currículo ideal concebido pelo governo se faça efectivo na sua sala de aulas, supostamente implementando o que os governos definem. Por isso, o professor desempenha um papel muito importante, porque ele serve como ponto de ligação entre aquilo que se decide que deve ser ensinado e aquilo que na realidade os alunos aprendem. Para isto, o professor desempenha dois papéis muito importantes: o de fiel servidor do poder central, já que ele é um representante legal do governo perante os alunos, e toda a informação que os alunos recebem passa directamente por ele, e o papel de intermediário entre a teoria e a prática. Apesar disto, o professor deve ser um profissional e o seu primeiro dever é com aprendizagem dos seus alunos pois este é o fim último da sua actividade. De facto, é ele que faz acontecer o currículo real que chega às mãos dos alunos e transforma-o em currículo operacional. Por isso no dizer de Alves e Roldão (2018,p.73) o professor longe de ser um emissor do conhecimento tem de se centrar em duas dimensões a que a acção de ensinar se dirige- o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendiz, isto é, “como é que vou organizar quer o conhecimento quer as actividades de ensino de forma mais eficaz para que este conteúdo seja aprendido/compreendido por todos”. De acordo com Pacheco & Morgado (2002, p.14), qualquer mudança curricular dependerá, em última análise, da capacidade que os professores tiverem para conseguirem alterar as suas práticas curriculares, de acordo com padrões de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, jamais determinados pela mudança política imediata. Isto só será alcançado de forma sustentável se houver uma verdadeira integração das várias dimensões que fazem parte do processo educativo, que contraste com a lógica da fragmentação e da balcanização, no dizer da Cabral e Alves (2016, p. 90-91) tem de se optar pelo Modelo Integrado de promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) que é capaz de promover uma acção educativa mais integrada a vários níveis como: cultura profissional colaborativa, maior integração dos saberes evitando a fragmentação, integração dos espaços escolares mais flexíveis e dos recursos, tempos de aprendizagem, maior integração entre a formação contínua dos docentes e a sua acção pedagógica concreta.

O professor, munido dos seus instrumentos, tais como livros, programas de ensino, instrumento de ensino e o seu plano de aula, faz com que se transforme o conhecimento contido nos currículos em conhecimento que os alunos levam para a vida

inteira. Como tal, é o professor que também determina a quantidade e o tipo de conhecimento, bem como a maneira da percepção do mesmo. Assim, a formação deste docente desempenha um papel muito importante, porque a sua preparação determina a maneira como este conhecimento chega aos alunos. Para isto, no dizer de Serra (2004, p.91), aos educadores de infância, importa conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. Também é importante conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1º CEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória.

Os docentes são os protagonistas do processo de continuidade educativa, porque na sua actividade, eles começam por trazer à tona o conhecimento já adquirido pelos alunos nos subsistemas, níveis, classes e disciplinas anteriores, antes de tratar dos temas novos. Assim procedendo, eles vão fazer com que os alunos partam do conhecimento mais simples para o mais complexo e do conhecido para o desconhecido. Efectivamente, só assim o processo de ensino aprendizagem pode acontecer com a maior eficácia possível.

Assim, vemos que o professor faz o elo de ligação que podemos chamar aqui de continuidade. E esta ligação pode ser feita também através da transversalidade das disciplinas ou dos temas para que o conhecimento não seja fragmentado, o que pode prejudicar os alunos no processo da sua aprendizagem. Os alunos precisam de conectar as ideias, os temas e os conhecimentos para que a sua aprendizagem não seja colocada em blocos separáveis, o que pode prejudicá-los na sua formação intelectual. É a continuidade que faz que se tenha o fio lógico ou sequencial do conhecimento ensinado ou adquirido, de maneira que se possa ligar o que se aprendeu anteriormente ao que se está a aprender agora. Como tal, os professores são considerados conectores de pensamentos e conhecimentos, o que ajuda os alunos a terem ideias mais clarificadas.

Os professores/educadores do século XXI serão, com certeza, professores reflexivos, que encontram estratégias que ultrapassam as áreas específicas da sua formação inicial e encontram espaços multidisciplinares e multi-institucionais, na procura de uma organização mais flexível do tempo, do espaço e de actividades significativas, que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança e que a preparem para os desafios que terá de enfrentar no futuro (Serra, 2004, p. 121). Pois, os professores são,

cada dia que passa, desafiados com enormes novidades que exigem deles diferentes formas de respostas para que aquilo que ensinam seja cada vez mais eficaz e corresponda às necessidades dos alunos, e que cada aluno se reveja naquilo que aprende. É através deste processo que o aluno chega a apropriar-se de forma consciente de tudo aquilo que recebe dos professores, pois o professor constitui o elo de ligação entre o conteúdo e o aluno, e entre o conhecimento e a aprendizagem. Como tal, o professor torna-se mais do que um guia e um orientador.

O professor é o responsável pelo ambiente educativo, pelos materiais e instrumentos à sua disposição e por aqueles que pode criar para disponibilizar às crianças. Dentro desta perspectiva, é o professor que faz a gerência do modo de proporcionar às crianças experiências educativas integradas, seleccionando o tipo de materiais, de acordo com as necessidades dos alunos, de forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para o seu nível.

Para que isto aconteça, certas atitudes são deveras importantes para o educador, tais como: observação, escuta e demonstração. A observação da criança e do grupo, para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o ambiente onde vivem, analisar e acompanhar as suas manifestações e as suas preocupações, tudo isto ajuda o educador a ser mais assertivo no acompanhamento educacional da criança, fazendo com que a sua acção como educador incida nos elementos que a criança realmente necessite no seu processo educativo. A escuta do educando afigura-se também bastante importante. O educador, para além de transmitir conhecimentos, precisa muitas vezes de escutar o educando para acompanhá-lo nos seus primeiros passos na manifestação linguística, porque é aí onde o aluno manifesta e põe em prática o que aprendeu. A língua é um dos instrumentos mais importantes na aprendizagem, pois é o meio através do qual a criança expressa tudo o que aprendeu e exercita o vocabulário aprendido e concomitantemente se saberá se a criança aprendeu a língua com eficácia ou não.

Formosinho et al (2007, p.32) consideram que a escuta é o meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem.

A demonstração constitui o contacto entre o mundo interior e o mundo exterior da criança. Através da manipulação dos instrumentos, a criança demonstra o aprendizado nas

actividades manuais e põe em prática todos os seus interesses, já que um dos grandes objectivos do ensino pré-escolar é a manipulação dos instrumentos através da actividade lúdica. Por isso a observação, a escuta e a demonstração fazem parte da vida quotidiana do professor por constituírem instrumentos de medição daquilo que acontece no processo de ensino e aprendizagem. Evidentemente, só podemos considerar que o ensino está numa senda adequada, quando aquilo que for sendo transmitido puder ser demonstrado, observado e escutado.

Formosinho et al (2007, p.31) consideram que, para uma educação eficaz, precisa-se de uma pedagogia baseada nos processos da participação que tem como base a observação e a escuta à diferenciação pedagógica. Para os autores, “a história da pedagogia revela-nos que no coração da educação tradicional estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo, indispensáveis para que alguém seja educado (instruído, culto, ilustrado); o professor é visto como o transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o executor dessa transmissão”

Serra (2004, p. 75) acrescenta que a “continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo”.

Podemos afirmar que a sequencialidade entre ciclos ou níveis de ensino prevê por sua vez uma continuidade educativa.

De acordo com Gimeno (1996, p.33) citado por Pacheco (2000b, p.140), a continuidade curricular diz respeito à continuidade horizontal ou transversal, que é a coerência entre professores e entre as áreas ou disciplinas que os alunos frequentam num dado momento de escolaridade; e a continuidade vertical ou diacrónica é a conexão entre objectivos e conteúdos que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade.

Muitas vezes, quando se fala de continuidade, fala-se de igual modo da sequencialidade. Por isso se pode afirmar que a sequencialidade entre os ciclos ou níveis de ensino prevê por sua vez uma continuidade educativa. Isto quer dizer que a formação previamente recebida continua no nível seguinte e pode influenciar o processo de ensino no nível subsequente. Zabalza (2003,p.39) considera a continuidade como indicador da racionalidade, simultaneamente um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o processo de continuidade será uma das

principais funções da escola básica, ligando os momentos precedentes (creche e jardim-de-infância) e seguintes (ensino médio e ciclo superior) do sistema formativo, na procura da continuidade institucional, pedagógica e curricular.

Em suma o currículo tem sentido quando é resultante de uma construção conjunta seja ele visto desde o ponto de vista da teoria tradicional, crítica, ou desde o ponto de vista da teoria pós-crítica. Pois, a implementação efectiva de cada uma destas teorias ó pode ser possível quando houver uma envolvência dos seus integrantes, através da articulação e integração curricular. E isto só será possível, neste contexto, com o grande desempenho do professor no processo de continuidade educativa.



II CAPÍTULO

POLÍTICAS EDUCATIVAS: PRÁTICAS DE PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO PRIMÁRIO

2.0- Introdução

O nosso interesse neste segundo capítulo é procurar aprofundar de forma geral os fundamentos básicos da educação pré-escolar. Pois, isto nos ajuda a conhecer os principais meandros deste nível educativo, tais como: os seus conceitos, a influência que tem no ensino primário, as formas de abordagem dos conteúdos, bem como a maneira como é feita a articulação do ensino pré-escolar ao ensino primário, tudo isto porque o ensino pré-escolar serve como preparação para o ensino primário.

2.1- Conceito de Educação Pré-Escolar

Educação Pré-Escolar é a que se estende desde o nascimento até à entrada para a escola obrigatória. É dispensada na família e em todos os estabelecimentos que recebem por um ou outro momento, e por razões diversas, as crianças que ainda não estão submetidas à escolaridade obrigatória (Drouet, 1990, p. 25). O ESEPE N° 129/17 no art. 3, alínea b) Considera a Educação Pré-Escolar como primeira etapa de ensino básico, no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, para a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. INIDE (2013, p.5) considera a Educação Pré-Escolar como a primeira fase de educação permanente que cuida da primeira infância; é o período que antecede a escola e tem como finalidade o desenvolvimento físico, intelectual, afectivo, psicomotor, cognitivo, social e moral da criança.

Jardim-de-infância é uma instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança (dos 3 meses aos 6 anos), proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família (Silva 2015, p.34). Educador de Infância é o professor formado em ciências da educação, preparado para atender a primeira infância nas creches, jardins infantis e nas escolas do Ensino Primário.

2.2- Perspectiva Histórica da Educação para a Infância

Por muitos séculos, a educação das crianças foi de grande responsabilidade da família e directamente incumbida à mãe e posteriormente a outros membros da família. Assim, a exemplo da família, surgiram instituições de guarda da primeira infância. E o

objectivo era encontrar alternativas para cuidar das crianças em situações desfavoráveis culturalmente, ao longo da história.

São muitas as causas que estão na base do surgimento das creches. No período renascentista, ocorreu o desenvolvimento científico. A expansão comercial e as actividades artísticas estimularam o surgimento de nova educação sobre a criança e sobre como deveria ser educada. Erasmo (1465 – 1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação infantil deveria respeitar a sua natureza, estimular a actividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. Também se destacaram os métodos de Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e no campo da Psicologia contribuíram para compreender e promover o desenvolvimento da criança Vigotsky (1896-1934) na década de 20 e 30, Wallon (1879-1962) na primeira metade do século XX e Piaget (1896-1980). Passamai e Silva (2009) atestam que:

Na Idade Antiga, as crianças eram deixadas em “rodas” – cilindro oco de madeira, giratório, que eram construídas em muro de igreja e hospital de caridade, na qual, as crianças eram entregues sem que a identidade de quem as trazia fosse revelada. Na Idade Média e Moderna, a responsabilidade do recolhimento ficava ao cargo das entidades religiosas (Passamai e Silva, 2009)

Ao contrário da escola, as instituições pré-escolares foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa. Fruto de uma evolução diferenciada, a educação de infância sempre se caracterizou por uma grande especificidade relativamente aos outros níveis de ensino (Cardona, 2011, p.141). O surgimento das creches modernas encontra-se nos chamados refúgios europeus do fim do século XVIII, cujo objectivo principal era a guarda e alimentação dos filhos das mulheres que precisavam de se ausentar do lar, pois as actividades profissionais impossibilitavam o cuidado mais efectivo dos filhos. Como se pode observar, o contexto social, político e económico desempenhou um grande papel no surgimento das instituições Pré-Escolares.

Às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (Andrade, 2010, p.128).

Melchiori (2018, p.33) diz que alguns autores discutem que a educação infantil ainda está em busca de sua identidade, visto que a dualidade “cuidado x educação” está sempre presente nos objectivos e nas actividades propostas pelos educadores. Isto porque enquanto uns autores se interessam simplesmente pelo cuidado, outros interessam-se pela educação. Para Gonçalves (2015, p.115) a educação infantil tem como princípio a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, para ele o cuidado com o corpo, o sono, a higiene e a alimentação deixam de ser actividades inferiores e passam a ocupar um lugar central na actividade do educador infantil. Esta é a razão que faz com que em alguns países a educação infantil não seja obrigatória. Desde sempre, cuidar das crianças foi uma actividade desenvolvida no seio familiar onde a criança era cuidada pela mãe, pela família restrita e posteriormente pela família alargada. Quando a família vivia do trabalho rural ou do artesanal, o contexto da vida familiar, o da vida social e o da vida económica confundiam-se num único contexto, que era aquele onde se educava e se iniciava as crianças no mundo do trabalho. Isto foi até à primeira metade do séc. XIX. Se, em tempos passados, a educação de infância foi uma tarefa exclusiva das famílias, actualmente, o Estado não pode negar o seu envolvimento na educação de crianças antes da sua entrada na escolaridade obrigatória. As mudanças nas condições de vida, nomeadamente o desaparecimento das famílias numerosas, a incorporação massiva da mulher no mundo do trabalho e a concentração das populações em grandes cidades tiveram uma finalidade assistencial, justificada por estas alterações sociais produzidas pela industrialização (Serra, 2004, p.117; Formosinho et al, 2016, p.83).

De acordo com Gonçalves (2015, p.35), desde antes do séc. XVII, houve uma ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança, com a defesa de modelos de educação destinados à formação do adulto idealizado, que não consideravam o que seria ideal para a criança. Grandes considerações sobre a criança começam nesta época, quando Rousseau elabora uma teoria da infância com os seguintes valores educativos: individualismo, liberdade e bondade de coração.

De acordo com Júnior (1991, 17-18), o modo de lidar com as crianças na Idade Média era baseado em alguns costumes herdados da antiguidade. O papel da criança era definido pelo pai. Os direitos dos pais no mundo grego eram tais que, além de preverem total controlo sobre o filho, incluíam também o de tirar-lhe a vida, caso ele fosse rejeitado. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, exercido pela dominação política e social. Com a ascensão do

cristianismo, o modo de lidar com as crianças mudou, apesar de a mudança ter sido um processo lento. Tudo isto mostra-nos que, em diferentes etapas da história, a criança foi vista de maneira diferente e, em última medida, foi exactamente esta visão que fez com que a preocupação da educação das crianças não fugisse à regra, no processo escolar. Falando da predominância da sequencialidade regressiva no sistema educativo, Formosinho et al (2016, p.102) dizem que na Europa, por exemplo, o sistema educativo foi organizado de uma forma anti-natural com sequencialidade regressiva onde o ensino superior foi o primeiro a emergir. Por exemplo, as mais antigas universidades europeias datam da Idade Média. Seguiu-se depois a educação primária, cujos primórdios datam da segunda metade do séc. XVIII, sob a influência do movimento iluminista. Porém, a educação pré-escolar somente aparece no séc. XX. Só a Educação Pré-Escolar nasceu como escola de massas e todos os outros subsistemas de ensino surgiram como escola de elite. Por causa disto, nunca se colocou o problema da continuidade educativa. Como afirma Andrade (2010, p.135) As primeiras experiências do atendimento em creches no início do século XX revelaram seu carácter assistencial e custódia, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas.

Diferentes razões são atribuídas ao surgimento da educação infantil, tais como a Revolução Industrial que não trouxe somente o impacto na sociedade em geral mas também a educação escolar. A Revolução industrial causou a retirada em grandes proporções, de adultos de seus lares, afastando-os do cuidado pessoal e próximo dos filhos, o que levou os filhos a serem cuidados por terceiros, pois a população adulta encontrava-se ocupada nas indústrias. Assim, a educação deixou a esfera da família para uma educação institucionalizada, adaptando-se desta forma a uma educação formal que se adequa a transformações sociais, políticas e económicas da sociedade. No dizer do Giacaglia e Penteadó (2011, p. 4) a solução para esta mudança foi agrupar os educandos, em números cada vez maiores, em instituições formais e especializadas, para que os pais pudessem dedicar-se às novas formas de trabalho. Também o surgimento da educação pré-escolar, para além da industrialização, está ligado a modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos, novos sectores de serviços e à urbanização que se tornou cada vez maior (UNESCO, 2005, p. 24-25; Oliveira et al. 2009, 17).

Com a revolução industrial, muitas mulheres foram obrigadas a deixar as manufacturas caseiras e trabalhar nas fábricas que passaram a se multiplicar. Esse refúgio consistia em uma sala ou

mesmo cozinha na casa de uma mulher que não trabalhava fora - a guardiã - que reunia várias crianças de todas as idades, filhas e filhos de vizinhas, a quem dava alimentação e cuidados. Até hoje, essa forma de atendimento é utilizada no mundo interior (Drouet, 1990, p.20)

Tudo isto indica como a educação aos poucos foi saindo do seio familiar mais informal para uma educação sistematizada, isto é, mais formal. Equivale a dizer que a educação das crianças foi tomando novas formas e se tornando cada vez mais abrangente socialmente. Começam, desta feita, a tomar corpo os centros educativos infantis, com a maior quantidade possível de crianças, o que tornou o ensino dessas crianças mais massificado. E as famílias foram sentindo cada dia que passasse mais necessidade de levar os seus filhos para lugares mais especializados neste tipo de ensino, e, desta maneira, a função educativa da família foi sendo tomada por estas instituições. A consciência social da existência da infância surgiu no renascimento pela conjugação de quatro factores: a criação de instâncias públicas de socialização através de escolas públicas e da sua expansão como escolas; a família que se torna responsável pela prestação de cuidados e proteção à criança e estímulo ao desenvolvimento dela; conjunto de saberes que emergem sobre a criança atrelado a uma normalização da infância e administração simbólica da infância a partir de um conjunto de normas atitudes procedimentos e prescrições que determinam a vida das crianças na sociedade (Gonçalves, 2015, p.90).

Segundo Andrade (2010, p.130), na Europa, concretamente na Alemanha, o jardim infantil foi criado por Froebel em 1840 para as crianças de 3 aos 7 anos, com objectivo de educação integral que defendia o currículo centrado na criança. Esta educação tinha como actividade central o jogo e a cooperação. Esta pedagogia pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-actividade e pelo jogo segundo a lei das conexões internas, Froebel foi o criador do jardim-de-infância (*Kindergarden*) (Gonçalves, 2015 p. 68-69).

Em Portugal, por exemplo, somente “durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974 multiplicaram-se as iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças, mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar. Em dezembro de 1978 são criados os primeiros jardins-de-infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância” (Conselho Nacional de Educação 2017 p.319).

De acordo com a UNESCO (2007), a América Latina e o Caribe lideram os países em desenvolvimento no atendimento da educação pré-escolar. Porém, apesar dos sólidos fundamentos sobre os benefícios para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e para seu bem-estar, o relatório evidencia que essa área permanece o elo esquecido na corrente da educação em muitas regiões, e também que a metade dos países no mundo não tem políticas de proteção à primeira infância nem leis educacionais para crianças de até três anos de idade. O grau de participação em pré-escolas oscila de 62% na América Latina e no Caribe a apenas 35% nos países em desenvolvimento do leste da Ásia e do Pacífico, 32% no sul e oeste Asiático, a 16% nos estados Árabes e 12% na África subsaariana. A pré-escola é universal na maioria dos países da Europa Ocidental.

No Brasil, o jardim infantil foi fundado em 1845 no Rio de Janeiro pelo Colégio Menezes Vieira e em São Paulo em 1877, o da Escola Americana, e em 1896 foi criado o Jardim de Infância Caetano de Campo do sector público. Até às primeiras décadas do século XX, as políticas de jardim-de-infância eram marcadas por acções e programas de cunho médico, sanitário, alimentar e assistencial predominando uma concepção psicológica- pedagógica (Andrade, 2010, p.131).

A difusão destas instituições na Europa e na América do Norte acompanharam iniciativas de regulação da vida social moderna como a industrialização, urbanização, desenvolvimento científico e tecnológico.

2.3-Influência da Educação Pré-Escolar no Ensino Primário

Diferentes estudos afirmam que o desenvolvimento do cérebro da criança acontece nos primeiros anos da sua vida, dos 0 aos 5 anos. Por isso, o desempenho cognitivo e social da criança durante esta etapa é determinante no sucesso do seu percurso escolar. E o sucesso escolar é garante de um melhor retorno de investimento no que diz respeito ao desenvolvimento não só individual, mas sobretudo da família, da sociedade e do país em concreto. Pretende-se com isto dizer que o desenvolvimento de um indivíduo depende, em grande medida, da maneira de sua preparação, nos primeiros anos de vida, e das oportunidades que o mesmo indivíduo tem para conseguir todos os requisitos de que precisa para se preparar para a vida do seu futuro. Daí, os primeiros anos de aprendizagem serem determinantes, porque, duma ou de outra maneira, definem directa ou indirectamente o sucesso no futuro de uma criança como membro da sociedade.

Quando as crianças recebem cuidados e educação para a primeira infância de alta qualidade, elas, mais tarde, chegarão à escola mais bem preparadas para aprender e com maiores probabilidades de vir a completar a escola primária e secundária (UNESCO 2005, p.61)

A predominância da sequencialidade regressiva no sistema educativo (Formosinho, Monge, Oliveira-Formosinho, 2016, p.102) fez com que não se considerasse por muito importante na preparação à Educação Pré-Escolar no Ensino primário. Pois segundo o Conselho Nacional de Educação (2017, p. 328) houve durante muito tempo a vivenciada educação primária como ciclo único de educação básica (até 1967), teve a ideia de que, sendo este o primeiro contacto das crianças com a escolaridade, elas deveriam ser consideradas como tábuas rasas ou folhas em branco e como consequência disto ensinar o mesmo a todos ao mesmo tempo e do mesmo modo constitui a essência da pedagogia transmissiva e este princípio ignora o percurso anterior de aprendizagem da criança.

Apesar de ser reconhecida a influência da Educação Pré-Escolar no Ensino Primário os dois níveis de ensino têm origens históricas distinta como nos diz a Conselho Nacional de Educação (2017, p. 327):

A educação de infância e a educação primária têm origens históricas distintas – a iniciativa privada está na origem da educação de infância e o Estado na construção da educação primária. A educação de infância nasce em todo o mundo ocidental da iniciativa de organizações não estatais – obras de assistência ou solidariedade social, mutualidades, cooperativas, associações culturais, recreativas – frequentemente ligadas a organizações religiosas.

De acordo com ADRA e UNICEF (2016, p.4) a literatura internacional prova que a Educação Pré-primária tem um papel fundamental na preparação dos alunos para entrar no sistema de Ensino Primário. E a falta deste serviço é particularmente prejudicial para crianças de famílias pobres que se encontram em zonas rurais. Neste quadro, parece crucial que a priorização política da Educação Pré-Escolar se traduza no desenvolvimento de estratégias e orçamentação adequadas e acessíveis. Porém, em muitos países, observamos que não é dada a Educação Pré-Escolar. Muitas sociedades consideram este nível de ensino obrigatório, mas, incrivelmente, existe pouco investimento neste nível. Pelo contrário, todo o ensino primário, em muitos países, é gratuito, o que nos leva a crer na importância que se dá a este nível de ensino. Na verdade, a maneira como é vista a

Educação Pré-Escolar leva-nos a crer que ela não tenha a importância que se diz ser-lhe atribuída. Como consequência, justifica-se em muitos países o insucesso no processo de ensino aprendizagem pois, as crianças aí matriculadas, muitas delas não têm conhecimentos básicos anteriores. E o mais grave neste sentido é quando as crianças que têm conhecimentos básicos, isto é, aquelas que frequentaram a Educação Pré-Escolar são colocadas juntas, no ensino primário, com aquelas que não passaram por este nível de ensino. Pois neste sentido observa-se de um lado a marginalização do conhecimento já recebido. por outro lado, a desvalorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos, havendo assim a falta de articulação horizontal ou ainda a indiferença às diferenças nos conhecimentos dos alunos.

A RSA (2014, p.89-90) considera de igual modo a educação Pré-Escolar muito importante na preparação do Ensino Primário:

Educação Pré-Escolar é a etapa inaugural do processo de aquisição de saber e de habilidades cognitivas ao longo da vida, em complemento à acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. Ela joga, por isso, um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, proactivo e solidário... esta etapa provê o i) desenvolvimento de atitudes, aquisição de valores éticos e cívicos; ii) conhecimento do mundo; iii) interacção com as pessoas, os objectos e o mundo natural; iv) aquisição de expressividades e formas de linguagem e capacidade comunicativa.

Não há dúvidas sobre o quão importante é a Educação Pré-Escolar. Ela coloca todas as balizas possíveis para que o ensino primário tenha o sucesso merecido. De facto, a Educação Pré-Escolar ajuda a abrir caminhos intelectuais, emocionais e psicomotores para que as actividades de ensino primário sejam realizadas com maior eficácia, de modo a facilitar a devida articulação entre níveis de ensino.

De acordo com Melchiori (2018, p.34-35) as estimulações que o bebé recebe nesse período são decisivas e terão influência na vida toda. Enfatiza-se que não basta amar e alimentar uma criança, é importante compreender que o contacto visual com o bebé, a escuta, o sorrir, a fala carinhosa, o cantar, as actividades motoras, entre outras, auxiliam o desenvolvimento cerebral e são indispensáveis para a organização do sistema nervoso.

Durante os dois primeiros anos de vida, espera-se do bebé grandes aprendizagens, como morder, engolir, manusear, explorar objectos que estão ao seu redor, aprender a controlar os braços e pernas, que inicialmente parecem não obedecer, além de engatinhar, andar, falar, aprender a comer sozinho e a escovar os dentes. As crianças que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a serem mais cooperativas e atentas aos outros, além de adquirirem maior confiança em si próprias. É durante a Educação Pré-Escolar que as crianças vão desenvolvendo estas faculdades, como caminho preparatório para o Ensino Primário, pois verifica-se que, se as crianças não tiverem possibilidades ou não passarem por este processo de ensino apresentarão um “handicap” muito grande durante o tempo do Ensino Primário e muitas delas depois encontram dificuldades em ajustar-se à realidade escolar.

Os seres humanos nascem com uma natureza biológica e, com o andar do tempo, precisam de adquirir a natureza social ou cultural que é fruto de uma interacção social com os outros. E um dos lugares mais eficazes para esta interacção é, sem dúvidas, a escola como espaço privilegiado da cultura social. Por isso, Melchiori (2018, p.41) confirma que bebés humanos nascem bastante imaturos sob diferentes pontos de vista, entre eles o motor, o verbal e o social. Como tal, chegar à autonomia plena é uma conquista pela qual cada bebé batalha diariamente ao longo de sua vida, mas principalmente em seus primeiros anos. A maturação física, cerebral e a estimulação que ocorrem nesse período vão fornecendo os subsídios necessários para tal vitória. A Educação Pré-Escolar tem a missão de garantir as grandes vitórias sociais da autonomia do indivíduo, pois cada um, com o decorrer do tempo, vai criando condições, vai aprendendo elementos e vai adquirindo cultura que lhe facilita e lhe possibilita estar totalmente autónomo para que possa sobreviver socialmente sem qualquer constrangimento na integração na vida. O Ensino Primário, por isso, constitui o primeiro estágio de socialização onde as crianças estão expostas a responder às demandas da sociedade em geral. Estar preparado para este nível de ensino é ter um caminho bem andando para a adaptação. Assim, pois, a Educação Pré-Escolar desempenha um papel muito importante, pelo facto de que:

“cada nível de ensino tem a sua principal razão de ser na preparação para o nível seguinte – o infantil para o primário, o primário para o secundário e este para o terciário, sobretudo para a universidade(...)A ideia da sequencialidade progressiva é inspirada na tradição pedagógica da Educação Escola Nova e da Escola Progressiva que constata que a

educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens experienciais significativas. A aprendizagem significativa cria bem-estar e é mais eficaz no que se refere à duração e à transferência da aprendizagem. Nesta linha, a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim-de-infância, tal como este deve incorporar as aprendizagens iniciais desenvolvidas na creche (Conselho Nacional de Educação 2017 p. 327-328).

Gonçalves (2015, p. 53) defende que a educação infantil deve garantir que as crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis. O crescimento gradual de todas as faculdades e dimensões ajuda a criança, aos poucos, a inserir-se de maneira mais adequada na vida social. E isto somente se torna possível com o acompanhamento paulatino dos elementos mais importantes da vida, desde as actividades mais simples às actividades mais complexas.

Para Gonçalves (2015, p.115), a educação infantil tem como princípio a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Para os defensores da pedagogia da educação infantil, o cuidado com o corpo, o sono, a higiene e a alimentação deixam de ser actividades inferiores e passam a ocupar um lugar central na actividade do educador infantil.

Serra (2000, p.76) diz que, apesar de a educação Pré-Escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí, a importância da Educação Pré-Escolar, que serve de base, pois garante aos alunos os elementos essenciais de grande importância para o desenvolvimento intelectual e o crescimento humano dos alunos. Aqueles que não tiverem este conhecimento básico estão propensos a ter dificuldades de coisas muito básicas da vida estudantil, por sua vez, os professores do ensino primário, em vez de se preocuparem propriamente com o conteúdo do ensino primário, têm de fazer entender coisas muito básicas a que o ensino pré-escolar deveria ter respondido. O ensino básico tenha em consideração os conhecimentos que as crianças trazem na Educação Pré-Escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na Educação Pré-Escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para o seu desenvolvimento.

O Centro de Educação infantil reúna algumas condições essenciais e que efectivamente tenha como linha de acção principal ajudar toda a criança a aprender e a

crescer em todos os sentidos, que a socialize, ensinando os fundamentos de brincadeiras e de trabalhos com outras crianças, mas que também se apresente alegre e muito divertido e que possa inspirar vontade sincera de acolhê-la. Este ambiente é essencial para que a criança aprenda a desenvolver sua sociabilidade com autonomia, contando com especialistas que promovam o progressivo autoconhecimento da criança e os limites de seus anseios em relação aos anseios do outro (Antunes, 2012, p.71).

De acordo com Ngaroga (1996, p.190) os objectivos da Educação Pré-Escolar são: providenciar uma educação informal direccionada para o desenvolvimento da capacidade mental e o crescimento físico, fazer o possível para que a criança goste de viver e aprender através de jogos e brincadeiras, possibilitar a criança a apreciar a sua cultura e costumes, ajudar a criança no crescimento moral e espiritual, desenvolver na criança imaginação, autoconfiança e a capacidade reflexiva, enriquecer a criança com experiências para possibilitá-la a lidar da melhor maneira com o ensino primário.

Numa perspectiva socializadora é fundamental que qualquer instituição de crianças em idade infantil seja capaz de ensinar a conviver colectivamente com as crianças da mesma idade; ensinar a conviver com os adultos, que não sejam pais ou familiares e que tenham autoridade sobre a criança e ensinar a adaptar-se ao grupo, separando-os do ambiente familiar e aceitando a sua própria identidade (Silva, 2015, p.21). Isto influi socialmente na vida da criança, porque a ajuda a sair do convívio meramente familiar, para se envolver em contornos mais sociais, o que ajuda a criança a atingir um desenvolvimento humano e social mais célere. E toda esta dinâmica ajudará a criança a envolver-se com facilidade nas actividades escolares, nos níveis a seguir, especialmente no ensino primário, evitando assim problemas de inserção nos ambientes escolares e no contacto com outras crianças.

De acordo com Silva (2015, p.35), para que se atinja a formação necessária para preparar as crianças a fim de frequentarem o ensino primário com mais eficácia, a Educação Pré-Escolar tem de atingir os seguintes objectivos:

- a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para cidadania.
- b. Fomentar a inserção de crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.

- c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.
- e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.
- f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.
- g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva.
- h. Proceder à despistagem das inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.
- i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Consideramos que, uma vez todos estes objectivos atingidos, a criança sairá com todas as ferramentas necessárias para frequentar da melhor maneira possível o ensino Primário, pois ela estará municiada de toda a ferramenta básica para que tenha o sucesso desejado neste nível de ensino.

O RSA (2014, p.139) mostra que, nos serviços de educação, a 1ª infância de qualidade têm uma influência bastante significativa no desenvolvimento das crianças bem como na sua preparação para a Educação Primária, oferecendo experiências educacionais e sociais que são extremamente valiosas nas fases seguintes e tornando-as cidadãos mais responsáveis e produtivos na sociedade. E estes serviços precisam ser de qualidade com as seguintes características: “quadros em quantidade e qualidade, bem remunerados, estáveis e com uma correlação baixa entre os técnicos e o número total de crianças; um programa de cobrir todos os aspectos do desenvolvimento da criança (físico, motor, emocional, social, desenvolvimento da linguagem e cognitivo)”. Quando a criança, desde a tenra idade, regista algumas dimensões que não são contempladas pelo processo de educação, isto pode repercutir-se na sua vida futura e conseqüentemente as aprendizagens que nos níveis mais avançados poderia realizar, não poderá consegui-las porque terá dificuldades. Por exemplo, a dimensão psicomotora e a dimensão linguística são ambas de capital importância, pois ajudam directamente na vida da criança, na Educação Pré-

Escolar, mas também no ensino primário, pois a criança treinada tende a executar as actividades e as tarefas com mais facilidade e eficácia, o que facilita a assimilação e a aprendizagem dos conteúdos com a maior rapidez possível.

As razões que têm levado muitos países a actuar na Educação Pré-Escolar são as seguintes: Os dados da investigação que confirmam as vantagens educativas para as crianças da frequência de educação pré-escolar, as características das sociedades contemporâneas (urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais) que tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, impreparadas e indisponíveis para uma educação completa das crianças, A frequência de um contexto formal tem-se tornado, assim, indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas e relevantes que contribuam para a sua preparação para a vida nessa sociedade contemporânea com as características referidas no parágrafo anterior (Conselho Nacional de Educação, 2017, p.321-322).

2.4-Formas de Abordagem dos Conteúdos de Educação Pré-Escolar no Currículo e no Ensino Primário.

A organização do currículo para essa faixa etária precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para acções de educação e cuidados capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físicos, mental, cognitivo, emocional e afectivo (Dias e Amorim,2013 p. 2779)

No processo de transmissão de conhecimento na Educação Pré-Escolar é deveras importante a selecção de conteúdos que servem de base para o crescimento da criança em todas as dimensões, pois é a partir de tenra idade que se começa a preparar o indivíduo para o Ensino Primário e outros níveis de Educação e para a vida inteira.

As competências linguísticas, cognitivas e sociais que as crianças desenvolvem na infância são fundamentais para o seu desenvolvimento pleno e para a aprendizagem ao longo da vida. Se as crianças não conseguem desenvolver estas bases, porque lhes falta a nutrição ou as oportunidades educativas adequadas, existem custos significativos para os indivíduos e para as sociedades. Não só: a eficácia e a equidade dos sistemas de ensino também são desvirtuadas (PCSDEPL, 2015 p. 66)

Se realmente as sociedades quiserem uma Educação Pré-Escolar de qualidade é, considerada importante a preparação de crianças para a escola primária, porque os elementos basilares da Educação Pré-Escolar servem de sustentáculo para um Ensino Primário mais qualificado e consistente. Com o objectivo da universalização da educação primária até 2015, a preocupação que tem vindo a aumentar é se os alunos estão realmente a adquirir os conhecimentos e as competências básicas que as escolas primárias deveriam transmitir. Isso chama a atenção não só para a qualidade do ensino primário, mas também para o facto de as crianças estarem ou não a ser adequadamente preparadas para se beneficiarem da escola primária (PCSDEPL, 2015 p. 66).

O conjunto de conteúdos e programas elaborados para serem administrados na Educação Pré-Escolar foram organizados de tal maneira que a criança, ao frequentar este ensino, tenha condições suficientes para enfrentar os níveis de ensino posteriores, pois sabe-se que a ausência deste nível de ensino faz com que os alunos não consigam frequentar com eficácia o ensino primário. É na Educação Pré-Escolar onde a criança é exercitada a conhecer os elementos básicos da vida, tais como: a psicomotricidade, a música, as primeiras letras, o canto e o conhecimento básico dos elementos fundamentais para o crescimento social e psicológico da criança. Sendo a Educação Pré-escolar fundamental para a preparação da criança para o ensino primário, é importante verificar se os programas pré-escolares estão aptos a preparar devidamente as crianças para que tenham um bom desempenho assim que começarem o ensino primário (Suder, 2015). Como tal INIDE (2003a, p.16) diz que na Educação Pré-Escolar os conteúdos organizam-se baseado em três tipos de aprendizagens: aprendizagem subordinada ou inclusivo (quando novas ideias introduzidas relacionam-se de forma subordinada com ideias relevantes de maior grau) Aprendizagem supra-ordenada (produz-se quando os conceitos do aprendido anteriormente se integram num conceito mais amplo e inclusivo). Aprendizagem combinatória quando uma ideia nova é colocada em relação com as outras já existentes.

As principais actividades que devem ser realizadas na Educação Pré-Escolar para que os conteúdos sejam transmitidos com eficácia à criança são: as actividades linguísticas, tais como contos, rima e poemas; actividades numéricas; actividades ambientais, tais como passeios na natureza, visitas; actividades sociais; actividades pré-científicas; música; canto; dança e actividades físicas. Estas actividades, somente será possível alcançá-las, usando métodos de ensino apropriado para a Educação Pré-Escolar.

Tais métodos são: As crianças devem aprender por si e no seu próprio espaço, usando todos os sentidos, ajudá-los a ganhar massa muscular e controlo da coordenação do corpo, aprender os diferentes tipos de material, desenvolver habilidades linguísticas, aprender a partilhar o material e a cooperar com os outros, aprender a cuidar bem do material e exercitar sua própria imaginação e habilidades criativas (Ngaroga, 1996, p.190-192).

Porém a forma de abordagem de conteúdos na educação Pré-Escolar nem sempre tem tido boa continuidade no ensino primário, A progressiva assimilação cultural da educação de infância pela educação primária tem várias consequências negativas quer para a educação das crianças quer para o desenvolvimento do sistema educativo e social, no seu todo. De entre tais consequências podemos citar as seguintes: institucionalização excessiva, diminuição drástica do papel da brincadeira e do jogo livre, empobrecimento das experiências formativas, diminuição do contacto com o ambiente e a natureza (Conselho Nacional de Educação (2017, p. 331).

Na Educação Pré-Escolar o currículo é encarado de uma maneira muito diferenciada, pois esta etapa de formação nos sistemas educativos não é obrigatória, uma vez que a maior responsabilidade é atribuída mais à família e, como tal, é ela que determina o que os pais devem ensinar à criança e o governo somente dá a sua colaboração. O facto de a família decidir em primeira mão o que deve ser ensinado aos filhos indica a grande responsabilidade que a sociedade dá aos pais na formação dos futuros cidadãos, por isso, a orientação do governo para que esta formação se torne mais eficaz é deveras importante.

O facto de a etapa da educação infantil não ser obrigatória libera também da obrigatoriedade de adotar o currículo oficial... Todos os aspectos devem ser orientados e não prescritos...consideramos muito útil a existência de um currículo orientador para que sirva como referência às professoras, para não esquecerem qualquer aspecto importante do decorrer da etapa e para utilizá-lo como um elemento de contraste em relação à própria prática (Bassedas et al. (1999, p.58).

Os autores interessam-se por dar uma orientação curricular para que não haja distorção do conhecimento entre diferentes crianças que posteriormente irão encontrar-se no ensino primário pois isto de igual modo pode criar constrangimentos no processo de ensino e aprendizagem. Bassedas et al. (1999, p.66) colocam como vantagens as estruturas e os componentes do currículo que partirão de uma mesma concepção e de uma

mesma linguagem possibilitando uma melhor coordenação entre os diferentes níveis e as etapas educativas. Por isso os autores propõem três áreas Principais: *A descoberta de si mesmo, Descoberta do meio natural e social e a intercomunicação e linguagem.*

Na educação Pré-Escolar a base de abordagem dos conteúdos está alicerçada na teoria construtivista. A noção de conhecimento construtivista, pressupõe e implica um conjunto de postulados epistemológicos e antropológicos de relevância incontornável quando se procura pensar um modelo de ensino em articulação íntima com um modelo de aprendizagem, ou seja se procura estruturar uma teoria do ensino sobre o domínio compreensivo científico das formas e processos pelos quais aprendemos e nos desenvolvemos (INIDE 2003a).

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, 21-22)

2.5- Articulação da Educação Pré-Escolar com o Ensino Primário

A articulação do subsistema de ensino está muito relacionada com o que se refere à continuidade educativa, porque dificilmente se falará de articulação, se neste processo não existir a continuidade daquilo que se aprende a partir das classes anteriores, em relação ao processo actual ou posterior. Neste sentido, a articulação é uma peça importante na continuidade da aprendizagem, pois somente através deste meio se pode fazer uma progressão na aprendizagem, permitindo que haja uma sequencialidade na aprendizagem, fazendo com que o ensino actual seja um sustentáculo do ensino posterior.

Na realidade, a existência da Educação Pré-Escolar consiste exactamente nisto: transmitir elementos básicos que possam preparar as crianças para um ensino primário. Por isso uma criança que passa pela Educação pré-escolar tem mais probabilidades e condições de ter um Ensino Primário com maior qualidade, pois já traz toda a bagagem suficiente para dar continuidade ao nível um pouco mais elevado dos conteúdos.

De acordo com Serra (2004:19), o conceito de articulação curricular corresponde a:

“Todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos.

O valor desta articulação consiste no facto de que, segundo Serra, tanto a escola básica como a educação pré-escolar apresentam componentes com interesse para serem explorados por crianças de todas as idades, o que faz com que a preocupação da articulação seja importante, pois o conceito da articulação, neste caso, está muito próximo do conceito do crescimento, uma vez que possibilita a criança a sentir o seu crescimento e o professor a notar a evolução da criança, conseguindo, por isso, sair de um nível de aprendizagem para o outro, da maneira mais simples, assimilando conteúdos um pouco mais complexos. De acordo com Formosinho et al (2016, p.31), na génese e desenvolvimento do plano formativo de apoio à transição da educação de infância para a escola básica, articularam-se, de forma integrada, as três instâncias da pedagogia-em-participação: a pedagogia da infância, a formação em contexto e a investigação praxeológica.

Roldão (2000, p.22-23) diz que existe uma diferença entre aquilo que se aprende na educação de infância e aquilo que se aprende no ensino primário, embora os dois se conjuguem para uma educação mais complementar:

“...a educação de infância apostaria no desenvolvimento da criança global e o 1.º ciclo marca por oposição, a emergência da instrução, das aprendizagens “sérias...”, “...uma associação da educação de infância à ideia de corresponder aos interesses das crianças, enquanto a escola “a sério”, que começa com o 1.º ciclo, enfatiza as obrigações”.

Neste sentido, a articulação torna-se um processo que vai estabelecer uma conexão, ligação ou ponte entre diferentes processos de socialização, no meio ambiente escolar, e o processo de aprendizagem, na sala de aula. Por isso, estamos justamente a falar de uma continuidade que, na realidade, se refere à articulação. Articulação torna-se um elemento muito importante, pois, segundo Serra (2004 p.78), volve-se necessária:

“...Uma conexão entre as partes de forma que a escola e jardim – de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas”.

A razão da existência da conexão é justificada por Roldão (2000, p.23), quando, na sua abordagem sobre articulação, diz que a educação não se faz em fatias, isto é, em partes, nem tão pouco se faz por soma de andares, como se fosse o bolo. Como tal, considera a educação como um processo de desenvolvimento pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são partes desse desenvolvimento.

Estas fatias ou partes constituem a coerência entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino primário, e esta sequencialidade está presente nos programas de cada disciplina específica, através das suas propostas de gestão dos conteúdos, metas, objectivos e forma de avaliação. Cabe aos departamentos e professores, através da sua planificação, articulá-las de uma forma integrada e coesa e garantir por isso a progressão gradual, tendo em conta a continuidade no processo de ensino, chegando a uma articulação mais efectiva (AEM, 2016, p.14)

O interesse da educação da Primeira infância foi motivado, em parte, por pesquisas que demonstram, a curto prazo, a importância de experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para seu sucesso na escola e na vida. Além disso, a preocupação com a equidade levou os quadros de decisão a concentrar a atenção no fato de que o acesso das crianças a serviços de qualidade poderá atenuar alguns dos efeitos negativos decorrentes de condições de trabalho desfavoráveis e contribuir para a integração social (UNESCO, 2002 p.21). Uma das vertentes desta integração social é a inserção no Ensino Primário, onde, pela primeira vez, a criança começa a ser deixada mais solta e mais livre, para interagir socialmente com as outras crianças e, por isso, começa a sentir-se mais responsável pela sua caminhada, mas acompanhada pela família e pela escola.


Uma maneira muito clara de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário consiste sem dúvida no processo de Gestão do currículo do Ensino Primário, pois, neste nível de ensino, as crianças não são deixadas à mercê de muitos professores, mas sim, são responsabilizadas a um professor, através da monodocência, onde a criança recebe orientações de uma só pessoa, como mestra orientadora. Acontece na Educação Pré-Escolar. Esta continuidade de Gestão curricular, na sala de aula, facilita a criança a não ter muitos mestres, pois, ter muita gente envolvida no processo de ensino da criança pode atrapalhar o seu crescimento gradual e intelectual porque tem de cumprir a muita gente. No dizer de Formosinho et al (2016, p.16) as transições devem ser actualmente questões curriculares, pedagógicas e organizacionais centrais da educação primária.

As investigações e o bom senso ensinam que as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas e que há um processo de continuidade na construção e progressão do conhecimento. Como tal, a necessidade de continuidade educativa leva-nos a crer que a aprendizagem é um contínuo processo experiencial e reflexivo. Cada nível de ensino tem a sua principal razão de ser na preparação para o nível seguinte. Neste sentido a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas na Educação Pré-Escolar. Porém, esta transição apresenta uma complexidade por se encontrarem muitas vezes envolvidos contextos institucionais diferentes (Formosinho, et al, 2016, p.107-108).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2017, p.323-325) O ensino primário tem origem nas aulas de ler, escrever e contar que estavam a cargo de ordens religiosas. Em 1772, o marquês de Pombal cria a educação primária pública, a cargo do Estado. Durante o século XIX, aquelas aulas régias irão dar origem ao ensino primário. Durante a Monarquia Constitucional e a Primeira República, várias reformas do ensino primário visam torná-lo obrigatório. Hoje, em muitas sociedades, as crianças começam o seu percurso educativo na Educação Pré-Escolar e, com o surgimento deste nível de ensino, a Escola primária tornou-se uma etapa educativa intermédia, fazendo com que muitas responsabilidades que eram atribuídas à Educação Primária como primeira etapa da formação fossem exercidas pela Educação Pré-Escolar. Por isso a progressiva generalização da Educação Pré-Escolar tem vindo a produzir uma transformação institucional na educação primária – deixou de ser o ciclo inicial de educação básica para passar a ser um ciclo intermédio da educação básica. Tudo isto tem influenciado profundamente o ensino primário e o processo de ensino e aprendizagem neste nível. O

maior problema, porém, tem sido encarado por causa das crianças que não passam pela Educação Pré-Escolar fazendo com que haja dificuldade na articulação destes dois níveis de ensino, pois as crianças apresentam-se no ensino primário com perfis diferentes.

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de olhar para os principais elementos que constituem o ensino pré-escolar. Isto ajudou-nos a compreender os principais pressupostos deste nível de ensino. Ao concluir este capítulo, podemos dizer que conseguimos notar e entender o quanto é importante que a todas as crianças, sendo possível, se proporcionem as possibilidades de passarem por este nível de ensino porque influencia directamente nas aprendizagens dos alunos no nível posterior, que é o ensino primário. Conseguimos notar com isto, que, uma vez que a criança, desde tenra idade, receba a formação, isto pode ajudá-la a desenvolver posteriores capacidades e a entender diferentes fenómenos e conhecimentos científicos com mais facilidade. Uma vez vistos os elementos do ensino pré-escolar em geral, estamos em condições de abordarmos sobre o ensino pré-escolar em Angola no capítulo que se segue.



III CAPÍTULO: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM ANGOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DE ENSINO

3.0- Introdução

Neste capítulo procuramos conhecer a perspectiva histórica do ensino pré-escolar e a contribuição que trás na qualidade de ensino em Angola. Como tal, para além da narração histórica que tivemos, interessou-nos fazer uma sùmula da regulamentação e legislação do ensino pré-escolar. De igual modo, falamos do educador e sua preparação, situação actual do ensino pré-escolar, dados estatísticos que demonstram a evolução deste sistema de ensino, prática de articulação com o ensino primário, avanços e retrocessos bem como a organização escolar e a gestão curricular.

3.1- Perspectiva Histórica do Ensino Pré-Escolar em Angola

A educação nas sociedades começa com o aparecimento do próprio ser humano, isto porque, à medida que o homem vai crescendo, vai sentindo a necessidade de transmitir os seus valores, conhecimentos, hábitos e costumes. E isto necessariamente é educação, embora seja considerada, de certa forma, uma educação informal. Antes da vinda da educação formal a Angola, transmitida pelos colonos, já existia uma educação praticada de geração em geração para que as sociedades continuassem a transmitir os seus valores para as novas gerações e conseguissem manter a sua identidade como grupos ou tribos; desde a infância, e através do rito de iniciação na aldeia, a comunidade foi cuidando da vida das crianças. Desde pequenas, as crianças são ensinadas pelos seus pais e outros mais velhos, integrando-as nas suas comunidades como uma espécie de promoção da pessoa, e, através dela, toda a comunidade.

Nas comunidades tradicionais africanas, a educação e a cultura caminham juntas. A educação é um tema aberto para toda a comunidade envolvida. As crianças crescem totalmente integradas na comunidade o que relembra a vida, celebrações e passagem da sua herança, organização do sistema de conhecimentos, crenças, tecnologias para outras gerações. A vivência, na aldeia, é baseada na vida comum, na participação em tudo o que diga respeito à vida comunitária. Trata-se da verdadeira pedagogia da presença da prática e da vida. De acordo com Kundongende (2013 p.51), a educação informal, não-formal, assistemática ou tradicional, define-se como um processo de aprendizagem social, «propriamente do contexto rural, realizada ao longo de toda vida, por assimilação de experiências, geralmente passadas dos mais velhos para os mais novos». As máximas, os contos e histórias populares traduzem

ensinamentos e práticas que são meios permanentes de transmissão do conhecimento que é a educação (Rodrigues, 1988, p. 291 e De Freitas, 2014, p.20).

O critério de transmissão, a maneira de conservação e as metodologias usadas podem ser diversas e podem divergir nas vantagens, mas isto não tira o carácter educativo que realmente comporta. Querer unificar a maneira de pensar, as metodologias e as riquezas culturais é um reducionismo que confina a criatividade divina a uma única maneira de viver. Aliás, a diversidade é uma riqueza incomensurável para a educação.

Em África, a situação da educação e os cuidados na Primeira Infância têm preocupado cada vez mais os Estados. Todavia, não obstante os esforços empreendidos, as crianças continuam a viver em condições que comprometem o seu desenvolvimento integral. Na terceira conferência realizada em Acra, Gana, em 2005, era notável que, embora muitos países africanos tivessem desenvolvido políticas de Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), desafios ainda se impunham em relação às seguintes questões: Existência de poucos serviços para as mulheres grávidas e nascimento de crianças vulneráveis, limitação de educação e serviços de apoio parental e a maioria das crianças vulneráveis ainda sem acesso à Educação Pré-Escolar (APDCH, 2017 p.71).

As modalidades de atendimento formal para a primeira infância, nos países em desenvolvimento, são recentes e exibem considerável variação regional. Os papéis tradicionais das mulheres na agricultura e no sector informal significaram maior confiança em modalidades de atendimento não-formais e comunitárias para os cuidados e educação das crianças. O ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho em países em desenvolvimento, desde a década de 1950, mudou a situação do pré-escolar. Em 2005, as taxas de participação feminina na força de trabalho estavam acima dos 55% na África Subsaariana (UNESCO, 2007 p. 77).

Em África, tanto os governos como os doadores têm prestado muito pouca atenção ao financiamento da educação e cuidados na primeira infância, cujo investimento ronda actualmente 0.3% do PIB. Isto tem mostrado o baixo nível de educação formal dada a crianças na África. Enquanto na América do Norte e na Europa Ocidental, as taxas brutas médias de escolarização Pré-Escolar eram de 80% em 2010, na África Subsaariana e nos países Árabes a percentagem rondava os 18% e 21%. Isto significava que apenas uma em cada seis crianças

estava matriculada num programa da primeira infância, contra três, nos países em Desenvolvimento (Bokova, 2012, p.22).

Dos 0 aos 5 anos, a criança está mais próxima da mãe que lhe ensina as coisas básicas da vida e a convivência social como: falar a língua para se comunicar, conhecer alguns costumes básicos que a ajudam a sobreviver, ter o respeito pelos mais velhos, conhecer os valores e os costumes. Durante estes anos, a criança está mais ligada à mãe e, conseqüentemente, ela torna-se a principal professora, ela ensina os primeiros hábitos e costumes. O aluno filho, nesta fase, encontra-se totalmente entregue aos cuidados da mãe professora. No processo educativo indígena havia especialização dos jovens, de acordo com o meio ambiente onde cada criança crescesse e com as actividades sociais e ambientais em que esta comunidade estivesse envolvida. Por exemplo, se a tribo tiver como sua actividade principal a caça, os mais velhos proeminentemente caçadores serviam de guia e de educadores para treinar os mais jovens a caçar. Para que isto acontecesse, os mais jovens tinham sempre encontros e iam sempre à caça com estes mais velhos para aprenderem como a actividade venatória era feita. De igual modo, acontecia com a actividade de recollecção, pesca e actividade agrícola. Isto é o que hoje se chama Ensino Pré-Escolar; tudo indica que o Ensino Pré-Escolar já se praticava no sistema de ensino tradicional antes da vinda dos europeus.

Com a vinda dos europeus, a Educação Pré-Escolar passou a ser mais sistematizada, seguindo os trâmites de uma educação mais formal, como era de esperar, nesta época.

De acordo com o diploma legislativo do Alto Comissariado nº 518 de 16 de Abril de 1927 o ensino na colónia de Angola dividia-se em dois grupos: um respeitante a europeus e assimilados, outro a indígenas. Por isso, havia toda a necessidade de separar as normas a que tinha de obedecer cada um deles. Por isso, com o Art.1 do Diploma Legislativo Nº 755 de 26 de Março de 1928, foi aprovado o regulamento do ensino infantil e geral da Colónia Angola, que estava subordinado à Direcção dos serviços de Instrução Pública. Nos distritos da colónia, o ensino primário infantil e geral, estava directamente a cargo das juntas Distritais do ensino e dos inspectores do Ensino primário (Art. 3 do Diploma Legislativo Nº755).

O ensino infantil era ministrado nas escolas infantis sob regime coeducativo, e destinava-se à educação e desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la física, moral e intelectualmente, e este ensino teve como objectivo imediato a preparação para o ensino primário geral. O ensino infantil era ministrado gradualmente, tanto quanto possível individualizado, e de harmonia com a idade. E este ensino infantil compreendia três classes

ascendentes: 1^a para crianças de quatro a cinco anos, 2^a para crianças de cinco a seis anos e 3^a para crianças de seis a sete anos (art. 24 e 25 do Diploma Legislativo N^o755)

No período colonial era responsável da Educação Pré-Escolar, o Instituto a Assistência Social de Angola (IASA) a principal função desta Instituição era a protecção dos indivíduos e dos seus agrupamentos naturais, com vista a melhoria das suas condições de ordem moral, sanitária e social. O IASA tinha três sectores: educação (com os seus equipamentos para a educação e cuidados na primeira infância), o da Promoção social e o de assistência directa à família. [Depois da Independência a guerra, e ausência de quadros já que a maior parte destes eram Portugueses que tinham abandonado o país]. Somente em Dezembro do ano 1992 o Ministério da Assistência e Reinserção Social editou o primeiro Manual de currículo de educação e cuidados na primeira infância, elaborado com apoio dos Cubanos e nele continha normas e apoio à organização e fundamentos das instituições de infância, bem como na orientação pedagógica do trabalho educativo (MINARS, 1992 p. 6; APDCH, 2017 p.29-30).

O IASA tinha centros infantis, nas zonas urbanas e periurbanas. Algumas crianças tinham acesso a tais centros através dos Centros de Coordenação da Assistência (CCA). Os responsáveis destes centros eram quadros Portugueses que, com a guerra, abandonaram o país, o que criou grande défice de quadros em Angola. Para responder a este problema, foram adoptadas políticas de apoio à mãe trabalhadora, através de abertura de creches, e jardins-de-infância nos locais de trabalho (em todas as empresas e fábricas existiam berçários e/ou creches cuja gestão era multisectorial, isto é, dependia da empresa, em termos de logística, enquanto metodologicamente dependia da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS) actual MINARS, a quem cabia a responsabilidade de formar os quadros (Educadores Pré-Escolares, Vigilantes de Infância e Economas). E para as mães que não estavam vinculadas a nenhum sector produtivo, criou-se, em 1983, o Programa Infantil Comunitário (PIC) (consistia em actividades com crianças nos bairros, em espaços construídos, ou ao ar livre, com a função de orientação dos pais, na educação dos filhos, e posteriormente acrescentou-se a parte pedagógica, que também em muitos casos funcionava nos quintais, e o SEAS suportava os salários e a formação dos técnicos), porém em 1978, durante a guerra na Província do Huambo, a SEAS criou o Centro de Distribuição de Alimentos (CDA) com o objectivo de combater a desnutrição das crianças. Posteriormente, a assistência que se prestava aos centros de deslocados que foram criados expandiu-se às escolas, com o objectivo de assegurar uma dieta alimentar equilibrada para os alunos, em vista à melhoria do seu nível de assimilação e à sua motivação para actividades escolares.

Depois apareceu o Programa de Educação Comunitária (PEC) que tinha como objectivo apoiar os pais na transmissão de conhecimentos, para melhor educarem e cuidarem dos seus filhos. Posteriormente criaram-se os Centros de Formação de Quadros (CFQ) para a formação dos educadores Pré-Escolares (ao nível básico) e vigilantes de infância. Somente em 1992, com a implementação da democracia, surgiram várias instituições de cuidados de crianças, para acudir à situação de crianças órfãs e/ou abandonadas, sob a égide da Representação do MINARS. Por esta altura, o PIC passou a designar-se CIC (Centro Infantil Comunitário) com infraestruturas mais adequadas, melhorando assim as condições de acomodação das crianças. Para se efectivar esta educação com mais eficácia, foram parceiros do Governo as organizações internacionais (UNICEF, Save Children), as famílias, igrejas e associações locais (APDCH, 2017, p.77-78).

A partir de 1991 iniciou, de acordo com MINARS (1992, p. 5-6), um vasto programa que procedia à reformulação dos currículos de educadores (nível básico e Médio) e a organização de um currículo de educação e de cuidados à primeira infância. Para realizar esta tarefa, houve parceria da fundação Calouste Gulbenkian, com quem posteriormente se firmou uma cooperação no âmbito do desenvolvimento da educação e cuidados na primeira infância; a UNICEF, na área do desenvolvimento da primeira infância, prestou serviço ao desenvolvimento de acções tendentes à elaboração de um currículo de educação e cuidados na primeira infância para Angola, adoptando o currículo do Zimbabwe.

A existência do ensino pré-escolar formal em Angola remonta já ao período colonial. Segundo Zau (2000 p. 319) neste período a educação pré-Escolar funcionava em regime co-educativo e propunha proporcionar o desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la nos aspectos intelectuais, morais e físicos, preparando-a para ingressar no Ensino primário.

De acordo com Zau (2002 p. 235), em Angola, o Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (os de origem europeia e os africanos assimilados). De acordo com a nova política educativa, o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em escolas rurais e escolas-oficinas, ambas vocacionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, sem preocupações direccionadas para o desenvolvimento multifacetado das crianças africanas. Já o ensino para os não-indígenas, realizado em escolas infantis e em escolas

primárias, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.

Até ao ano de 1991, apenas 40% das crianças possuía a idade recomendada para a frequência do nível de ensino pré-escolar, ou seja 5 anos de idade. Em 1991 previa-se, no futuro, a total incompatibilidade entre a necessidade de definição de uma política coerente da expansão da educação pré-escolar e o exercício da classe de iniciação em escolas primárias, já de si, superlotadas. A esta altura a iniciação, registava taxas de abandono e de repetência na ordem dos 34% (p.270).

A lei constitucional angolana (2010, art. 79) consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, da raça, etnia e crença religiosa. Para que isto seja concretizado, em 1977 foi aprovado um novo sistema nacional de educação para substituir o sistema colonial, cuja implementação foi no ano de 1978 com os seguintes princípios: igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis e aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Foi neste sistema educativo em que se definiu como primeiro nível de escolaridade o subsistema educativo pré-escolar.

A partir de 1992, a situação da taxa baixa da frequência das crianças à escola piora, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa dois milhões, mas somente 1% dessas crianças tem possibilidade de acesso (INIDE 2003d p.3).

De acordo com Angola (2000, p.12), numerosas crianças ficaram separadas dos seus pais. A maioria foi acolhida por parentes ou por outras famílias, mas uma minoria significativa acabou por viver fora de um meio familiar normal -- em orfanatos, em lares de infância, em famílias adoptivas temporárias, nas ruas das principais cidades, em cadeias e nas forças armadas. Estas crianças estão privadas dos apoios normais de um ambiente familiar e estão, provavelmente, em desvantagem no seu desenvolvimento, incluindo o acesso à escola e ao baixo desempenho escolar. Os que vivem nas ruas e em cadeias correm um risco particularmente elevado, quer a curto prazo, quer relativamente à marginalização social a mais longo prazo.

Angola considera o ensino pré-escolar como a primeira etapa educativa e consequentemente como alicerce ao processo de educação para as crianças continuarem a aprender e a desenvolver as suas habilidades; o plano curricular do pré-escolar deve contribuir para uma maior igualdade de oportunidades em que as crianças encontrem

espaço para construir as suas aprendizagens de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado (INIDE 2003a p.2).

O Decreto 40/80, referindo-se ao Ensino Pré-Escolar, considera simplesmente a classe de iniciação e somente na LBSE nº13/01 é que foi definido todo o subsistema do Ensino Pré-Escolar completo. Isto demonstra que em Angola o sistema educativo seguiu o que Formosinho et al (2016, p. 102) chamavam de sequencialidade regressiva do sistema educativo, pois a implementação do Ensino Pré-Escolar começou com a última classe que é a iniciação (Decreto 40/80) só posteriormente, já na LBSE nº 13/01, aparecem outros tais como o jardim infantil e a creche.

Em Angola, institucionalmente a responsabilidade pela prestação de cuidados e educação à primeira infância era repartida entre os Ministérios da Assistência e Reinserção Social e o Ministério da Educação (Angola, 2014, p.16). Porém no ano 2018 a competência do subsistema de educação Pré-escolar foi transferida para o Ministério da Educação (Decreto Presidencial Nº 19/18 de 29 de Janeiro).

A pedido do Governo de Angola, a UNICEF está a apoiar o Ministério de Educação (MED) e o Ministério de Acção Social, da Família, e da Promoção da Mulher (MASFAMU) a elaborar uma Política Nacional da Primeira Infância. Esta política visa melhorar o acesso ao ensino pré-escolar e a qualidade dos serviços providenciados pelos centros de atendimento para a primeira infância, formando educadoras e gestores de centros infantis, assim como o desenvolvimento de materiais didácticos e de currículos. A UNICEF tem apoiado o Governo de Angola na definição e implementação de políticas e estratégias para assegurar que todas as crianças, especialmente aquelas que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos, tenham acesso a um atendimento e uma aprendizagem precoce de qualidade, de modo que lhes permita ter sucesso não só no ensino primário, mas ao longo da sua vida (Suder, 2015). Esta maneira de envolvimento de muitos autores pode reunir agências com diferentes áreas de especialidade. A inexistência, em alguns países, de um órgão administrativo que responda isoladamente à educação Pré-Escolar pode tornar a negligência mais provável, sobretudo no que se refere aos indicadores de acesso e de qualidade. Isto porque não se torna claro de quem é a responsabilidade de promover o desenvolvimento da educação pré-escolar e quem terá de prestar contas acerca das políticas públicas nesta área. Essa prestação de contas pode ser ainda mais volátil nos casos em que a educação pré-escolar não é obrigatória (PCSDEPL, 2015, P. 76).

Espírito Santo (2000, p.160) revela que a estrutura social e educativa de centros infantis e creches existentes apresentava, no ano 2000, um acesso limitado, atendendo 1% apenas das crianças em idade pré-escolar. Este facto era causado, por um lado, pela escassez destas instituições e, por outro, pelo preço que estas instituições exigem, o que faz com que pessoas com nível económico incapaz de responder a estas necessidades não consiga colocar os seus filhos nestas instituições educativas.

Em Angola, como nos outros países, o trabalho desenvolvido nas creches e jardins-infantis tinha a princípio um foco no atendimento assistencialista, priorizando alimentação, higiene e a segurança física das crianças. Assim, a partir dos anos noventa o atendimento à criança de 0-6 anos passou a ser garantido legalmente pelo MINARS. Somente depois é que, com a LBSE 17/16, passou a ser incluída para a responsabilidade do Ministério da educação. A passagem das creches e jardins-infantis da assistência Social para a educação constituiu-se em marco histórico, porque ajudou a estabelecer uma ligação entre aquilo que se ensina no pré-escolar e aquilo que se aprende no ensino primário. Consequentemente, é de notar que os cuidados, no dizer de Melchiori (2018, p.33) passam a ter um cunho mais educativo e não assistencial.

3.2- Regulamentação e Legislação do Ensino Pré-escolar

A legislação é um grande instrumento que serve para orientar as políticas públicas em prol da protecção e desenvolvimento integral da criança, porém, a implementação destas leis e políticas ainda constitui um grande desafio em Angola (APDCH, 2017 p.19).

Em África, o direito à educação e cuidados na primeira infância é assegurado pela Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, (também conhecida como a Carta Banjul), pela Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança e pela Carta Cultural para África (Bokova, 2012, p.16).

As normas sobre o Ensino Pré-Escolar em Angola estão contidas no decreto 40/80 e também na Lei Nº 13/01. Se olharmos para o sistema educativo apresentado pelo Decreto 40/80, o Ensino Pré-Escolar conta com a Classe de Iniciação de um ano de duração, e equiparada ao último ano do Jardim Infantil. Na Lei Nº 13/01, a Educação Pré-Escolar abarca a Creche e o Jardim Infantil, contando ainda com a Classe de Iniciação de um ano de duração, equiparada ao último ano do Jardim Infantil (INIDE, 2003 b).

O Decreto 40/80 apresenta somente três Subsistemas de educação que são: - o Subsistema de Ensino Geral, - o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional e - o Subsistema de Ensino Superior. Porém a LBSE nº 13/01 apresenta seis subsistemas de educação que são: - o Subsistema de Educação Pré-Escolar, - o Subsistema de Ensino Geral, - o Subsistema de Educação de Adultos, - o Subsistema de Formação de Professores, - o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, e - o Subsistema de Ensino Superior; com evidência nota-se logo que um dos factores desta diferença foi a inexistência do subsistema de Educação Pré-Escolar com todas as suas fases, enquanto no LBSE nº 13/01 encontramos o subsistema de Educação Pré-Escolar bem definido com as suas fases.

Visando a garantia dos direitos fundamentais da criança consagrados na Constituição da República, o Estado aprovou um pacote legislativo, reforçado com compromissos políticos e sociais, de carácter multi-sectorial, fazendo parte de um conjunto de medidas facilitadoras da observância dos “11 Compromissos” que definem as tarefas a desenvolver em prol da Criança, tarefas consignadas na Lei sobre Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança (Lei nº 25/12, de 22 de Agosto, no Artigo 63º, parágrafo 1), que estabelece a importância da Primeira Infância no desenvolvimento integral da criança.

A educação não deve organizar-se apenas para a escolaridade obrigatória, mas numa perspectiva no sentido de educação para a vida, devendo, contudo, criar condições para abordar com sucesso as etapas seguintes (INIDE, 2003 p.2).

Apesar de a Educação Pré-Escolar estar legislada por muitos anos, ela não foi encarada como uma preocupação essencial do Estado, ficando por isso como preocupação da sociedade e de modo particular das famílias. Neste subsistema, somente a iniciação é que se expandiu até aos anos noventa. A redução de crianças no ensino pré-escolar para além de não ter constituído prioridade para o Estado, coexistiu, nessa altura, com a falta de professores e de escolas, com a carência de material pedagógico para o desenvolvimento lúdico e visual. Ademais, não havia muita segurança para se deixarem as crianças distantes dos seus pais, pois nessa altura vivia-se em época da guerra.

No quadro da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ratificada por Angola em 1990, salienta-se que os princípios que a norteiam são reflectidos na Constituição da República, na medida em que esta estipula no seu artigo 80º que “as políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o

princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural”, sendo, para tal, fundamental a estreita colaboração entre família, sociedade e Estado.

Como meio para apostar no desenvolvimento educativo, Angola juntou-se à Declaração do Milénio, assinada por 189 países representados na Cúpula Mundial de Educação em Dakar no ano 2000, a qual tem como um dos principais objectivos situar a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário no novo Sistema de Educação, no contexto de um trabalho do Plano de Acção Nacional de Educação para Todos. Por isso o Plano de Acção de Dakar colocou os seguintes objectivos:

- i. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- ii. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial as meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015;
- iii. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- iv. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- v. Eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- vi. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000).

No cumprimento destes objectivos a que a Nação angolana aderiu, muitos programas e planos de educação têm sido feitos na linha desta declaração, embora se saiba com clareza que a implementação efectiva não tem sido feita porque isto exige dos governos seriedade, vontade política e gastos económicos apropriados para que se chegue

a pôr em prática os compromissos assumidos. No entanto, este facto constituiu um marco importante para o desenvolvimento da educação em Angola.

A Lei de Bases n.º 17/16, de 7 de Outubro, do Sistema de Educação e Ensino determina que a educação Pré-escolar (Artigo 21º) é a base da educação, que cuida da primeira infância numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor da criança. E no Art. 22º Encontramos os seguintes objectivos gerais do Subsistema de Ensino Pré-Escolar:

- a) Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral;
- b) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a actividade lúdica da criança.

Segundo a LBSE nº 17/16 no art. 11, a gratuidade do ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, incluindo a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas instituições públicas de Ensino. Como se pode notar, a LBSE angolana não prevê a gratuidade do ensino pré-escolar. Porém, a lei fala da obrigatoriedade da última classe do ensino pré-escolar que é a iniciação, do ensino primário e do I Ciclo do Ensino secundário, isto é, da iniciação à 9ª classe (LBSE nº 17/16, art.12). A mesma lei prevê 6 subsistemas de ensino, entre os quais: Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior, com quatro níveis de Ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino primário, Ensino Secundário e Ensino Superior (LBSE Art. 17).

O Art. 23 da LBSE nº 17/16 coloca como estrutura do Subsistema de Educação Pré-Escolar a seguinte: *Creche: dos 3 meses aos 3 anos de idade; Jardim de Infância: dos 3 anos aos 5 anos de idade e Jardim de Infância: dos 3 aos 6 anos, compreendendo a Classe de Iniciação, dos 5 aos 6 anos.* A razão que faz com a classe da Iniciação seja gratuita e obrigatória, apesar do Ensino Pré-Escolar não o ser, é porque a classe de iniciação pode ser ministrada nas Escolas do Ensino Primário.

De acordo com o Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar 129/17 (ESEPE) art. 9 n° 3, a frequência à educação pré-escolar em Angola é facultativa, no reconhecimento de que cabe primeiramente à família a educação dos filhos, competindo ao Estado contribuir activa e progressivamente, com os recursos disponíveis para a universalização do ensino pré-escolar.

Para que os objectivos gerais do Subsistema do Educação Pré-Escolar contidos na LBSE n° 17/16, no art. 22 sejam efectivos, o Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar 129/17 no art.5 coloca os seguintes objectivos específicos do referido Subsistema :

- a) Colaborar estreitamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades, em todo o processo evolutivo da criança.
- b) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- d) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização da linguagem como meio de relação, informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança;
- h) Proceder à identificação de crianças com inaptações, deficiências ou superdotadas, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Garantir a inclusão da criança com necessidades educativas especiais;
- j) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso ao subsistema de ensino geral e para o sucesso da aprendizagem;
- k) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Olhando para estes objectivos específicos que a Educação Pré-Escolar deve atingir, ficamos com a percepção de que as crianças que passarem pela Educação Pré-Escolar serão na verdade cidadãos angolanos totalmente diferentes daqueles que não

tiverem a oportunidade de frequentar este subsistema de ensino. Naturalmente, isto implica dizer que existe uma disparidade muito grande entre as crianças que desde tenra idade foram acompanhadas e aquelas que não passaram por este subsistema e consequentemente não foram acompanhadas.

A orientação pedagógica e Técnica do ensino Pré-Escolar, de acordo com ESEPE, art.40 nº1 e o Decreto Executivo conjunto Nº 100/17, art. 5, depende da articulação entre o Ministério da educação e do Ministério da Assistência e Reinserção Social. O nº 2 diz que ao Ministério da Educação compete a definição das orientações pedagógicas das actividades de educação da primeira infância e ao Ministério da Assistência e Reinserção Social, a definição da orientação técnica e metodológica sobre a prestação de cuidados da primeira infância.

Através do Decreto Presidencial nº 174/14, de 24 de Julho, foi aprovado o Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), que é o órgão que, de acordo com os princípios, objectivos e prioridades definidas, tem como missão conceber, propor e executar a política social relativa aos grupos mais vulneráveis da população, nomeadamente da criança, da pessoa idosa e da pessoa com deficiência, garantindo os seus direitos e a promoção do seu desenvolvimento através de medidas que reportam a implementação de políticas sociais básicas da assistência e reinserção social (INIDE, 2016, P.4).

A Responsabilidade do subsistema de Educação Pré-Escolar em Angola foi sempre atribuída a dois Ministérios. Já que o Ministério da Educação é encarregado do processo formativo de diferentes subsistemas de ensino em Angola, ele está mais capacitado para acompanhar o Subsistema da Educação Pré-Escolar com as suas orientações pedagógicas, uma vez que é neste Ministério onde encontramos os principais especialistas do Processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, acontece que a Educação Pré-Escolar não se refere simplesmente à educação, uma vez que esta tem outros componentes sociais. Por isso, em Angola, as crianças dos 0 aos 5 anos são enquadradas em grupos socialmente considerados vulneráveis. E é justamente a vulnerabilidade a que está sujeita esta faixa etária que faz com que este subsistema de Educação seja também entregue ao MINARS que se encarrega de proporcionar orientações técnicas e metodológicas, pelo facto de que neste Ministério encontramos especialistas em assistência social. Juntando estes dois Ministérios, considera-se que se pode dar a resposta mais correcta à Educação Pré-Escolar em Angola. Porém, a partir de

29 de Janeiro de 2018, o subsistema Pré-Escolar passou a pertencer ao Ministério da Educação, através do Decreto Presidencial N° 19/18.

Angola aderiu à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) a 26 de Novembro de 1989, e ratificou-a sem reservas através da aprovação da Resolução N° 20/90 pela Assembleia do Povo e posteriormente entrou em vigor na ordem jurídica interna, após a publicação no Diário da República, de 10 de Novembro de 1990. A CDC impõe aos Estados, que dela são partes juridicamente, a responsabilidade pela realização dos direitos da criança e por todas as decisões que se tomem em relação à criança. Para além da CDC, Angola ratificou, em Abril de 1992, a Carta Africana sobre os Direitos e Bem-estar da Criança, adoptada pela 26ª sessão ordinária da conferência dos chefes de Estado e de governo da Organização da União Africana (OUA), de Julho de 1990. Esta carta reconhece a situação crítica de inúmeras crianças, fruto dos flagelos que afectam o continente e apontam para os valores da civilização africana, que deveriam inspirar e guiar a reflexão em matéria de direitos e protecção da criança (APDCH 2017, p.60).

A Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança (LPDIC) (Lei n° 25/12, de 22 de Agosto, no Artigo 63º, parágrafo 1), estabelece que, tendo em conta a importância da primeira infância no desenvolvimento integral da criança, o acesso à educação deve ser garantido de forma obrigatória e gratuita pelo Estado, desde os primeiros dias de vida da criança, isto é, desde a concepção até aos 6 anos de idade, por ser a etapa de formação do ser humano, na medida em que é durante esse período que se estabelecem as bases essenciais para a formação das habilidades linguísticas, cognitivas, físicas, sócio-afectivas, bem como os padrões de interacção humana.

Se observamos o que diz a LBSE n° 17/16 e o que diz a LPDIC n°25/22, verificaremos que existe uma grande discrepância, pois o governo angolano, neste caso, não está a pôr em prática a LPDIC, pois o Ensino Pré-Escolar que constitui a base da educação que cuida da primeira infância não adopta uma perspectiva democrática de universalização do acesso à educação pré-escolar seja ele de gratuidade, seja de obrigatoriedade, porque toda a responsabilidade da educação impende em primeiro lugar sobre a família. De acordo com a LBSE 17/16 no seu art. 1, o Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino. Quanto à obrigatoriedade, o art. 12, parágrafo 2 prescreve que a obrigatoriedade da Educação

abrange a classe da iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário. A Iniciação é a última classe do Subsistema Pré-Escolar. E, apesar da importância que se dá ao Subsistema de Ensino Pré-Escolar, o Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar diz que este subsistema de ensino é facultativo, pois cabe à família a educação dos filhos. Em contrapartida, no ensino primário até ao I Ciclo, existe a gratuidade e a obrigatoriedade. Porém o Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar 129/17, no seu art. 9, refere os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Pré-Escolar nos seguintes moldes: O Princípio de Gratuidade assegura o acesso aos equipamentos sociais públicos destinados à Educação Pré-Escolar, o Princípio da obrigatoriedade preconiza que a criança que até aos 5 anos de idade não tenha beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, deve frequentar a classe de Iniciação.

De acordo com a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (EIMSE), para que a Educação Pré-Escolar cresça em Angola foi necessário gizar um plano para o seu melhoramento com os seus objectivos e plano de actividades: Alargar o Acesso à Educação da Primeira Infância que se irá concretizar com as seguintes actividades: Aumento da Taxa de Inscrição e Preparação Adequada da Criança Visando a sua Integração no Ensino Formal (p. 41 e 42).

O cuidado da educação das crianças, para além de ser tarefa da família, é sobretudo tarefa do próprio Estado, para que haja um crescimento integral, cidadãos bem formados e que possam servir a própria sociedade com eficácia. A Constituição da República de Angola CRA (2010, p10), no seu art. 21, alínea i), estabelece como uma das tarefas fundamentais do Estado:

Efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento auto-sustentável.

A CRA (2010, p.28) art. 80 dá toda a indicação sobre a infância, na qual se colocam todas as directrizes para salvaguardar o bom desenvolvimento da criança em todas as dimensões:

1. A criança tem direito à atenção especial da família, da sociedade e do Estado, os quais, em estreita colaboração, devem

assegurar a sua ampla protecção contra todas as formas de abandono, discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo de autoridade, na família e nas demais instituições. 2. As políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural. 3. O Estado assegura especial protecção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou, por qualquer forma, privada de um ambiente familiar normal. 4. O Estado regula a adopção de crianças, promovendo a sua integração em ambiente familiar sadio e velando pelo seu desenvolvimento integral. 5. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

Para concretizar as directrizes apresentadas na Constituição da República de Angola fez-se um Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN). De acordo com PDN 2018-2022 (p.74), a principal política do sector da educação até ao ano 2025 é “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos”. Isto concretiza-se da seguinte maneira:

Criar um sistema educativo equitativo e orientado para a criação de igualdade de oportunidades de acesso à educação e formação;

Reduzir o analfabetismo de jovens e adultos;

Assegurar a Educação Pré-escolar;

Assegurar o Ensino Primário obrigatório e gratuito para todos;

Desenvolver o Ensino Técnico-Profissional, assegurando a sua articulação com o Ensino Médio e Superior e com o Sistema de Formação Profissional;

Assegurar a formação de recursos humanos altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada;

Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino (PDN 2018-2022,p.74)

A LBSE nº 17/16, no art. 46, diz que a formação dos educadores pré-escolares é feita no ensino secundário pedagógico:

O ensino secundário pedagógico é o processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos,

habilidades, capacidades e atitudes que os habilitem ao exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino primário e no I Ciclo do ensino Secundário Regular, de adultos e na Educação Especial e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior Pedagógico.

E o Art.59 da LBSE nº 17/16 diz que as instituições da Educação Pré-Escolar são chamadas Centros Infantis.

O Ministério da Educação, vendo a situação por onde as instituições de Ensino Pré-Escolar estão a passar, assim como o lento crescimento destas instituições, o número cada vez mais elevado de crianças necessitadas destes serviços, verificou a grande urgência de prever um programa que possa gizar elementos que ajudem ao crescimento deste subsistema de ensino, pois a maneira como este nível de ensino tem funcionado não tem sido do agrado de muitas famílias, em particular, e da sociedade, em geral, especialmente nas zonas urbanas onde as mulheres estão ocupadas com as actividades sociais e precisam de instituições que possam cuidar de maneira apropriada e com segurança dos seus filhos. Por isso, neste programa, alguns elementos que anteriormente não existiam já aparecem como novidade, o que indica com clareza que existe um grande avanço na maneira de perceber a importância do Ensino Pré-Escolar na sociedade angolana. Um dos elementos mais importantes de mudança consiste em que este novo programa, por exemplo, prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino Pré-Escolar, a ampliação de acesso a este ensino e a formação de pessoas envolvidas. Eis aqui o programa:

Expansão da Educação Pré-Escolar, o aperfeiçoamento, a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação Pré-Escolar, até 2017 construir e apetrechar centros infantis e assegurar o transporte escolar para crianças matriculadas distantes do local de residência, com prioridade para as áreas rurais (PND, 2013-2017, 2012, p.115).

Olhando o programa, nota-se que existe muito esforço para mudar a maneira de sempre de conceber o Ensino Pré-Escolar em Angola, resta-nos esperar para que estes programas sejam realmente implementados, pois é costume, em Angola gizarem-se grandes programas cuja efectivação acaba sempre por deixar muito a desejar. Por outro lado, a implementação deste programa irá obrigar o governo a elevar a fasquia do

orçamento geral de Estado (OGE) para o sector educativo, porque somente assim este programa pode ser implementado.

De acordo com RSA (2014, p. 90) os PDN 2013-2017 não estavam a ser implementados, pois, um ano depois, os problemas continuam os mesmos:

Não se pode falar propriamente da existência de uma rede pública de creches e jardins do país, pois a maior parte das creches e dos infantários aos quais parte das famílias confiam a educação dos filhos são privados ou comparticipados, ou seja inacessíveis para a maioria das crianças. O estado não só tem investido na formação de educadores de infância e na construção de novos centros infantis municipais, como tem descurado os poucos centros que ainda restam e possuem... a maior parte das crianças atingem os 5 anos sem beneficiarem de qualquer tipo de educação dirigida...

De igual modo, no ano 2018 no processo da elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Nacional constataram-se as mesmas dificuldades e chegou-se à conclusão de que não houve melhorias pois as dificuldades continuam as mesmas e muitas das coisas que se tinham programado não se efectuaram.

Têm-se verificado vários constrangimentos no acesso à educação Pré-escolar em Angola nomeadamente: i) pouca capacidade de oferta (falta de salas de aula); ii) carência de professores qualificados (necessidade de formação); iii) ambiente familiar pouco motivado e condições sociais deficitárias (falta de consciencialização dos pais e da comunidade); iv) Espaços educativos com condições precárias para este tipo de ensino. Neste contexto, foram surgindo diversas escolas e jardins-de-infância privados, mas a custos fora do alcance da maioria das famílias (PDN 2018-2022, p.78).

PDN 2018-2022 (p.78-79). Coloca como objectivos, metas e acções da Educação Pré-Escolar:

Objectivos 1: Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, através da disponibilização de um maior número de salas em Creches e Jardins de Infância
Objectivo 2: Garantir a escolarização obrigatória das crianças com 5 anos na classe de iniciação, através do aumento de salas de aulas em escolas do Ensino Primário e da sensibilização dos encarregados de educação e das comunidades sobre a importância das crianças frequentarem a Educação Pré-escolar

Metas 1.1: Em 2022 mais de 1,2 milhões de crianças dos 0 aos 4 anos de idade são atendidas em Centros Comunitários, Creches e Jardins de Infância Meta 1.2: O número de salas de actividades para crianças dos 0 aos 4 anos em Centros Comunitários, Creches e Jardins de Infância passa de 19.833 em 2017 para, pelo menos, 26,7 milhares em 2022 Meta 2.1: O número de salas de aulas para a classe de iniciação passa de 27.428 em 2017 para 40,2 milhares em 2022 Meta 2.2: O número de crianças em idade escolar matriculadas na classe de iniciação passa de 668,6 milhares em 2017 para 802,3 milhares em 2022

Acções Prioritárias: - Assegurar a transferência dos Centros Comunitários do MASFAMU para o MED; - Estabelecer parcerias com as comunidades locais para a construção de Centros Comunitários, em 5 províncias (projectos-piloto); - Intervencionar e melhorar salas de aulas para a classe de iniciação nas escolas primárias; - Recrutar e capacitar pessoal para as Creches e Jardins de Infância.

O Decreto Presidencial Nº 205/18 aprova o programa do Governo para o quinquénio 2017/2022. Este programa prevê a elaboração e implementação de um Programa Nacional de Formação de Professores, que abrange o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário. Os objectivos deste programa preconiza que se:

Atraia para o corpo docente as pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado;

Crie incentivos remuneratórios para atrair ao corpo docente nacional as pessoas com o perfil científico, técnico e pedagógico adequado;

Recrute e coloque professores com o perfil científico, técnico e pedagógico adequado,

Promova a valorização do professor (formação e melhoria salarial) com prioridade para os que trabalham nas zonas periféricas e rurais.

O Decreto Presidencial nº 19/18, de 29 de Janeiro, transfere para o Ministério da Educação a competência da gestão do Subsistema de Educação Pré-Escolar, e extingue o Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), passando as suas competências ao actual Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU).

Conforme o Decreto Presidencial n.º17/18, de 25 de Janeiro, que aprova o novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (MED), passa a ser integrada na estrutura

deste Ministério a figura de Secretário de Estado para o Ensino Pré-Escolar e a Direcção Nacional de Educação Pré-Escolar. Assim, analisando o artigo 68.º do Decreto Presidencial n.º 208/17, de 22 de Setembro, que regula os Princípios e Normas de organização e funcionamento dos Órgãos da Administração Local do Estado, ressalta à vista o incumprimento das orientações baixadas pelo Ministério da Educação às Estruturas Provinciais e Municipais da Educação, por meio das Normas Orientadoras e do Calendário Escolar sobre o Subsistema de Educação Pré-Escolar. Algumas Direcções apontam para a falta de cooperação com as estruturas provinciais e municipais do MASFAMU, que alegam a falta de algum documento que comprove a transferência de competências ao MED para que possam permitir aos técnicos orientar e supervisionar as actividades nos Centros Infantis.

Os Resultados Definitivos do Censo da População de 2014 mostram que 14.264.062 angolanos são crianças (0 aos 18 anos de idade), representando 55,3% do universo populacional angolano composto por 25 789 024 de habitantes. A estrutura etária dessa população apresenta diferenças acentuadas entre os grupos etários. Ela aparece como uma pirâmide, tendo como base a população mais jovem (de 0 aos 4 anos de idade com 19,38% ou seja 1/5 da população angolana pertencente à 1ª Infância) e o topo estreito, representando a população mais idosa (mais de 65 anos de idade, com apenas 2,4%). Por outras palavras, pode-se afirmar, que a maioria dos angolanos são crianças em idade da Primeira Infância, e precisa-se reconhecer que a Primeira Infância corresponde a um período crítico no que concerne à realização de todos os direitos que lhe são inerentes em razão da sua vulnerabilidade.

3.3- Educadores do Ensino Pré-Escolar

As primeiras tentativas para a formação de educadores pré-escolares em Angola remontam ao ano 1962, quando a Igreja Católica erigiu o Instituto Pio XII, para formação de quadros sociais: Assistentes sociais, educadores de infância e sociais, monitoras de infância e auxiliares de família, estes quadros eram enquadrados no Instituto de Assistência Social de Angola (IASA) que tinha três sectores: o da Educação, o Social e o de assistência directa à família (APDCH, 2017, p.73).

Em Angola, por muitos anos não existiram políticas que regulamentassem a formação de profissionais para trabalharem com crianças do ensino pré-escolar. A

realidade tem mostrado que muitos profissionais ainda não têm formação adequada, por isso, as suas actividades são dependentes simplesmente da vontade pessoal, da criatividade, do gosto que têm de estar com as crianças e muitas vezes pela ânsia de apanhar a oportunidade do acesso ao primeiro emprego. Muita gente que trabalha neste nível de ensino possui baixo nível de escolaridade. Em muitos casos, alguns nem completaram o ensino médio e outros, habilitados com o ensino, e ainda outros submetidos somente a um pequeno curso de três meses para cuidar de crianças, e muitos outros que concluíram o ensino médio não tiveram formação na área do Magistério ou do IMNE. Por isso as pessoas que se dedicam a este serviço recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastantes precárias. Assim, constata-se ainda hoje muitas instituições com profissionais considerados leigos na Educação Pré-Escolar, isto é, sem formação escolar mínima.

A formação e a orientação pedagógica dos educadores infantis eram marcadamente dirigidas, chegando-se a estabelecer um programa a nível nacional, para cumprimento em todas as instituições com educadores, que na sua maioria eram de nível básico (6ª classe e formação intensiva de 1 ano). Estes programas foram elaborados por técnicos angolanos do MINARS e MED, com apoio dos especialistas Cubanos, Alemães e com a fundação Calouste Gulbenkian com quem Angola firmou um acordo de cooperação no âmbito do desenvolvimento da educação e cuidados na primeira infância e melhoria da formação dos educadores de infância... Isto ajudou o governo a investir em programas de educação da primeira infância com abertura de creches ao nível das empresas, jardins infantis e programas infantis comunitários (PIC) (APDCH, 2017 p.30-31).

O Ministério da Assistência e Reinserção Social no quadro das políticas de formação de quadros implementa cursos profissionais básicos desde 1980, nomeadamente, Educador Pré-Escolar, Vigilante de Infância, Activista Social e Vigilante de 3ª Idade. Mais recentemente, com a criação da Escola Nacional de Formação de Técnicos do Serviço Social introduziu-se o curso de Amas e o de Animação Sociocultural (INIDE, 2016 p.7).

A partir dos anos 80, verificou-se então a implementação dos primeiros cursos Médios de Educadores Pré-Escolares para dar resposta à demanda deste pessoal. Porém, as pessoas formadas nessas instituições nunca foram suficientes. Na verdade, além do

número insuficiente de tais instituições, também sempre houve pouca gente interessada por estes cursos, porque a sociedade dispunha de poucos centros infantis para onde as pessoas formadas poderiam ser canalizadas já que nesta época ainda o governo angolano não autorizava a existência de instituições privadas de Ensino. Deste modo, as poucas instituições que existiam não conseguiam absorver os que tinham sido formados. Por isso, muitos deles, em vez de ensinarem o Pré-Escolar tornavam-se professores do ensino primário. O começo dos cursos de Educadores Pré-Escolares foi impulsionado sobretudo em função daquilo que o INIDE (2016, p.8) considera como resposta a novos desafios de desenvolvimento económico que requerem profissionais tecnicamente capazes de empreender e promover o desenvolvimento sustentável de Angola procurando articular nesta formação os diferentes eixos, educativo, laboral e humanístico.

Para responder ao défice de formação de educadores infantis, criou em 2017 o decreto executivo conjunto N°100/17 de 30 de Agosto, entre o Ministério da Educação e o Ministério de Assistência e Reinserção Social que garantia, o curso médio de educador Social e de Educador de infância. No art. nº 3, pode ler-se: “o curso de educador de infância qualificado, técnico para cuidar de criança em instituições de infância, realizar de forma autónoma ou sob supervisão, actividades pedagógicas e lúdicas com crianças de 0 a 5 anos de idade promovendo seu desenvolvimento global e garantindo a sua segurança e bem-estar”.

O Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação (ECAE) N° 160/18 de 3 de Julho, art. 7 estabelece que a carreira do Educador de Infância estrutura-se em duas categorias: Grau do Educador de Infância de Nível I e Grau de Educador de Infância de Nível II. O grau de Educador de Infância de Nível I que corresponde a educador com qualificação de licenciatura e a sua progressão na carreira, vai desde o 6º Grau até ao 1º Grau e o grau de Educador de Infância de Nível II corresponde ao educador com a formação Média e a sua progressão na carreira vai desde o 6º Grau até ao 1º Grau.

No art. 12 do ECAE nº 160/18 encontra-se o perfil do educador de Infância que é o seguinte:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança a atender na Educação Pré-Escolar; b) Ter capacidade de identificar a criança com necessidades educativas especiais ou de cuidados específicos; c) Dominar métodos e técnicas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento global, harmonioso e saudável da criança, respeitando a sua faixa etária; d) Ter capacidade para

leccionar no Ensino Primário; e) Dominar os perfis, objectivos, planos curriculares e programas de ensino estabelecidos para a primeira infância; f) Conhecer a legislação, regulamentos, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos a Educação Pré-Escolar; g) Planificar as actividades respeitando a faixa etária da criança; h) Incentivar a capacidade de comunicação da criança, através de várias formas de expressão (verbal, musical, plástica e dramática); i) Promover a responsabilidade, autonomia, coordenação e a criatividade da criança; j) Conhecer o processo de desenvolvimento da criança nos aspectos biopsíco-sociais e estimular a descoberta e a construção do saber pela acção; k) Fazer cumprir as regras de higiene e de alimentação equilibrada; l) Estabelecer objectivos específicos com base nos programas de educação, nas condições das instituições de atendimento à primeira infância e no meio ambiente em que estão inseridos; m) Proceder à iniciação da promoção da cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Para ser educador de infância em Angola é necessário possuir os seguintes requisitos: a) Ter como habilitações mínimas o II Ciclo do Ensino Secundário na Área de Educador de Infância ou equivalente, certificado pelo Órgão responsável pelo Sector da Educação; b) Ser proficiente na língua portuguesa (Art. 13 do ECAE nº 160/18).

De acordo com INIDE (2016, p. 10), o principal objectivo da formação do educador de Infância é ser um profissional qualificado, apto para trabalhar em instituições de infância com crianças de 0 aos 5 anos de Idade; para que isto aconteça, o INIDE coloca os seguintes objectivos específicos:

- a) Atender a criança tendo em conta as várias etapas do desenvolvimento e os factores que influenciam no seu crescimento, reconhecendo a importância do jogo, como recurso educativo fundamental na Primeira Infância.
- b) Identificar os métodos e as técnicas científico-pedagógicas fundamentais a utilizar na área das expressões quer plástica, dramática, musical ou de dança e na realização de actividades de representação matemática.
- c) Reconhecer as actividades lúdicas e pedagógicas como áreas integradoras do processo de educação, com base em metodologias participativas para o cuidado das crianças de 0 aos 5 anos.
- d) Identificar as regras básicas de higiene pessoal e ambiental, de nutrição, segurança e repouso, assim como as formas de

- aquisição, por parte das crianças, dos principais hábitos higiénicos relacionados com o seu crescimento e desenvolvimento de acordo com a sua faixa etária;
- e) Seleccionar métodos e técnicas de avaliação ao serviço de uma aprendizagem, como processo integrado em todas as actividades educativas.

Os IMN ou INE são vocacionados para a formação dos professores do ensino pré-escolar

De acordo com Melchiori (2018, p.31), é facto de que existem diferenças individuais, mas é preciso considerar que as características de cada criança não são predeterminadas, ou seja, não são dadas em seu nascimento. O homem é produto e produtor de si próprio e do ambiente em que vive, de forma que suas particularidades são desenvolvidas em seu mundo histórico e social, no processo de vida. A aprendizagem de novos comportamentos e de novas habilidades dá-se pela mediação do outro, de forma que educador é responsável pelo desenvolvimento daquelas crianças que estão na escola ou na creche.

Melchiori (2018, p.35) ainda advoga que tanto a família quanto os educadores podem estimular as crianças para essas aprendizagens, no entanto o educador é alguém que detém conhecimento especializado de como fazer, além de observar possíveis atrasos e orientar os pais em como cuidar ou procurar atendimento para seus filhos. Oferecer meios para a qualificação de educadores de creche é fundamental para sua formação adequada, que pode ser, por exemplo, por meio de grupos de estudo ou cursos de capacitação. É preciso também minimizar a sobrecarga de trabalho, aumentando as equipas, além da valorização salarial. Há que se olhar com mais carinho e cuidado para esses profissionais que tanto se dedicam às crianças que são a eles confiadas. Neste contexto o professor desempenha um papel muito importante pois ele é o proporcionador de um ambiente adequado para aprendizagem.

Bassedas et al (1999, p.83) dizem que é preciso que o professor “proponha situações interessantes às crianças; proponha questões que apresentem pequenos problemas ligados ao nível do desenvolvimento infantil; saiba dar informação, relacionar vivências semelhantes e saiba deixar os alunos actuarem, proporem problemas e tentarem resolvê-los”. Por isso ao educador infantil espera-se um carácter flexível em todas as actividades para que tudo o que se fizer se adapte à realidade concreta das crianças. O educador infantil neste sentido tem de ter a capacidade de planificar convenientemente as

suas actividades e adequá-las às diferentes situações de aprendizagem, tendo em conta a ligação entre as crianças e o conhecimento através do meio que as rodeia. Por isso, o conhecimento da criança nesta fase deve basear-se naquilo que ela toca e apalpa, vê, ouve e sente; e o educador deve partir das coisas que a rodeiam e que constituem o seu mundo e só depois partirá para outras realidades (INIDE, 2013, p7-8).

O educador Pré-Escolar tem de estar em condições de responder às necessidades que a sua actividade exige. Segundo INIDE (2016, p. 20), este educador de Infância tem como perfil de saída ser um técnico médio, qualificado e apto a cuidar de crianças em instituições de Infância, a realizar de forma autónoma, ou sob supervisão, actividades pedagógicas e lúdicas, promovendo o seu desenvolvimento global e garantindo a sua segurança e bem-estar. Este educador de infância pode trabalhar nas seguintes áreas: Centros infantis (creche, e jardim de infância), Centros infantis comunitários, lares de atendimento à 1ª infância, serviços de cuidados da criança ao domicílio, em instituições públicas, participadas e privadas na classe de iniciação (p.27).

O plano de Desenvolvimento Nacional PDN 2018-2022 (p.77) para responder ao exposto sobre a formação do educador infantil coloca a seguinte acção prioritária:

Acções Prioritárias: - Elevar o nível de escolaridade requerido para a candidatura a cursos de formação inicial de professores que venham a ser criados, organizando-os segundo o modelo sequencial; - Efectuar a transição progressiva de todos os cursos de formação inicial de professores para o Ensino Superior Pedagógico, organizando segundo o modelo integrado os de formação de educadores de infância e de professores do Ensino Primário e dando prioridade à organização segundo o modelo sequencial, no caso dos cursos de formação de professores de disciplina para o Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);

O educador infantil não ensina, mas actua com firmeza ajudando o aluno a aprender a fazer, fazendo; a sua orientação parte sempre do que está sendo feito pelo aluno para corrigir, aprimorar, sugerir. Este é o profissional com ideias profundas e aguda percepção de como e do que as crianças aprendem, de seus talentos e interesses e de como valorizar suas opiniões e seus argumentos; ele possui agudo senso de equipa não apenas sabendo trabalhar com os colegas (Antunes, 2012, p. 83-84). Continua o autor dizendo que uma boa escola de Educação Infantil não deve faltar de adultos que escutem a criança,

que a elogiem com integral sinceridade e sempre, que sejam plenos em exemplos positivos e, principalmente, que as ensinem a respeitar regras relativas ao tempo, ao espaço e em relação ao outro (p.72). Os educadores infantis não nascem prontos, mas se autoconstruem, renunciando ao seu papel de simples expositores por o descobrirem inútil, assumindo sua posição por sabê-la essencial para aprendizagem significativa.

3.4- Organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico realiza-se num ambiente educativo cuja organização tem uma grande influência na obtenção dos resultados que daí podem advir. Pois o trabalho pedagógico exige que se crie de igual modo um ambiente educativo favorável para tal efeito. No dizer do Da Silva et al (2016, p.23) as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. Brasil (1998. P. 58) considera a organização do espaço e a selecção dos materiais de capital importância para a prática educativa com crianças, pois, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planear a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos.

A educação Pré-Escolar tem uma natureza totalmente diferente dos outros subsistemas de ensino porque ela responde às actividades das crianças na primeira infância quando elas começam a dar os primeiros passos na vida e o primeiro contacto com as instituições públicas assim como com pessoas diferentes das do convívio familiar. Como tal, este ensino precisa uma atenção especial, seja dos educadores, seja das estruturas necessárias para este efeito. Em Angola, existem três Ministérios que intervêm na organização da Educação Pré-Escolar: Ministério da Assistência e Reinserção social, Ministério da Educação e o Ministério de Administração do Território. De acordo com Art. 6 do Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar as instituições da Educação Pré-Escolar estão sujeitas à superintendência do titular do poder executivo do Ministério da Reinserção social e do Ministério da Educação; a gestão dos equipamentos, de acordo o Art. 30, é criada por decreto executivo conjunto do Ministério da Assistência e Reinserção social e do Ministério de Administração do território. É competência do Administrador Municipal a nomeação dos titulares de cargo de direcção nas instituições de Educação pré-Escolar (Art. 32). A aprovação do material de apoio é da

Responsabilidade do MINARS e do MED (Art.39), as definições das orientações pedagógicas são da responsabilidade do MED, enquanto a responsabilidade técnica e metodológica sobre prestação de cuidados da primeira infância é da responsabilidade do MINARS (Art.40).

De acordo com Art.12 do ESEPE do Decreto Presidencial 129/17, as instituições da Educação Pré-Escolar organizam-se na creche e no jardim-de-infância e terminam com a classe da iniciação; a classe de iniciação funciona em centros infantis públicos e privados e escolas do ensino primário; na iniciação, a criança é estimulada através de actividades lúdicas e jogos para exercitar a sua capacidade motora, fazer descobertas e iniciar o processo de literacia.

A actividade do trabalho Pedagógico da Educação Pré-Escolar organiza-se de forma diferente da do ensino geral. Por exemplo a matrícula na primeira fase da Educação pré-escolar, isto é, na creche, é realizada durante todo o ano civil, enquanto no jardim-de-infância a matrícula realiza-se de acordo com o ano escolar (Art. 20 da ESEPE).

De acordo com Antunes (2012, p. 97), assim como não existem dois adultos iguais, também não existem crianças iguais. Mesmo entre gémeos univitelinos e que compartilharam o mesmo material genético, persistem diferenças, se não na fisionomia, ao menos na maneira de pensar e na forma de se enfrentar os desafios do viver. Por esta razão, a organização do trabalho pedagógico do centro infantil precisa de ser feita de tal maneira que possa orientar as crianças a que possam ter um ambiente educativo próprio para um processo educativo mais apropriado. Por isso o INIDE (2003a, p.14) coloca 4 factores que influenciam na selecção, organização e sequencialização dos conteúdos: “modelo curricular adaptado; paradigma educativo e o modelo pedagógico de referência; teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo moral; análise de estrutura conceptual lógica dos conteúdos; análise da estrutura conceptual psicológica dos conteúdos”.

Na organização do ambiente educativo nas instituições pré-escolares, são definidas três grandes áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação (integrando o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática); a área do conhecimento do mundo. Esta opção pela expressão áreas de

conteúdo, representou uma nova perspectiva em relação à tradicional forma de conceber a educação pré-escolar (Cardona, 2011, p.148).

Um dos elementos mais importantes no trabalho com as crianças é a organização do trabalho pedagógico, porque este nível tem uma maneira própria de encarar o trabalho pedagógico muito diferente daquele a que estamos habituados no trabalho com os adultos. Por isso, Silva (2015, p.36) diz que a organização do espaço físico e do material influencia na actividade pedagógica do trabalho com crianças pois, o espaço e o tempo têm de ser organizados pedagogicamente, de acordo com a idade das crianças porque o processo de aprendizagem constrói-se no tempo em que as crianças precisam de acção, de relação, de se descobrirem a si próprias e às outras, de se situarem no mundo e organizarem a realidade. Porém, é conveniente lembrar que cada criança tem o seu ritmo próprio de autoestruturação emocional, cognitiva e social. A sua vivência do tempo é o melhor caminho para que ela se perceba única, diferente, reconhecida, valorizada e aceite. Como tal, a organização temporal deve contemplar momentos para satisfazer as necessidades das crianças, na construção gradual de uma oportunidade de comunicarem, conversarem entre si, planearem, porem em prática os seus planos, participarem nas actividades de grupo, reverem o que fizeram, brincarem no recreio, comerem e descansarem (p.37).

Por sua vez, Bokova (2012, p.25) diz que um factor determinante da qualidade da educação na primeira infância é o rácio aluno-profissional ou professor; a UNICEF sugere que o rácio máximo deve ser de 15 crianças por cada educador profissional, mas os dados de 2009 sugerem que na realidade a média do ensino pré-escolar é de cerca de 21 alunos por professor.

O ESEPE 129/17 no art.10 coloca como principais áreas curriculares as seguintes: comunicação em línguas angolanas de origem africana, portuguesa e estrangeiras; comunicação linguística e literatura infantil; representação matemática; expressão manual e plástica; expressão psico-motora; expressão musical; meio físico e social; actividades lúdicas e introdução às TCs. E no Art.11 apresenta a estrutura da Educação Pré-Escolar que consiste em três etapas: Creche, dos 3 (três) meses aos 3 (três) anos de idade; jardim-de-infância, dos 3 (três) anos aos 5 (cinco) anos de idade e Jardim-de-infância; dos três aos 6 anos, compreendendo a classe de iniciação, dos 5 aos 6 anos. Porém, a classe de iniciação pode ser ministrada no ensino primário. Quanto à organização, o Art.12 apresenta três formas: “A educação pré-escolar organiza-se na creche e no jardim-de-infância e termina com a classe de iniciação; a classe de iniciação funciona em centros

infantis públicos e privados e em escolas do ensino primário; na iniciação, a criança é estimulada através de actividades lúdicas e jogos, para exercitar a sua capacidade motora fazer descobertas e iniciar o processo de literacia”.

O Art.º 3 do Decreto executivo N°679/15 de 2 de Dezembro considera centro infantil o equipamento de educação Pré-Escolar que presta serviços vocacionados para o cuidado e desenvolvimento da criança, dos três meses aos cinco anos de idade, através de actividades pedagógicas e educativas que englobam a área de creche e o jardim-de-infância.

Quanto à organização e funcionamento, os centros infantis em Angola, de acordo com o art.5 do Decreto Executivo N° 679/15 têm os seguintes serviços e actividades:

Cuidados adequados à satisfação das necessidades básicas da criança; alimentação nutritiva, qualitativa e quantitativamente adequada à idade de cada criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica; cuidados de higiene pessoal e de saúde preventiva; atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências da criança; actividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas; Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento e desenvolvimento da criança.

As actividades atribuídas aos centros infantis evidenciam o quanto as instituições da Educação Pré-Escolar têm uma missão duplicada de cuidar e de ensinar, pois estes centros fazem os serviços desempenhados pelas famílias fazendo com que a sua actividade não se limite apenas a actividades pedagógicas. Para que este serviço seja feito com maior eficácia os centros são organizados em unidades autónomas de grupos de crianças, cuja distinção assenta nas características das diferentes faixas etárias, como consta no Art.7do Decreto Executivo N°679/15:

Na creche o número máximo de crianças por grupos é de:

15 Crianças, até à aquisição da marcha;

20 Crianças, entre a aquisição da marcha e os 24 meses;

25 Crianças, entre os 24 e os 36 meses.

No jardim-de-infância a lotação máxima por sala deve obedecer ao seguinte:

30 Crianças, entre os três e os quatro anos de idade;

30 Crianças, entre os quatro e os cinco anos de idade;

30 Crianças, entre os cinco e os seis anos de idade.

Para a organização do centro infantil de acordo com Art.14 do Decreto Executivo Nº679/15 o seguinte pessoal é necessário: director técnico, coordenador pedagógico, educador de infância para cada grupo de crianças, uma vigilante para cada grupo de 10 crianças com menos de três anos de idade, uma vigilante para cada grupo de 15 crianças maiores de três anos de idade, um vigilante de saúde, um cozinheiro, quatro ajudantes de cozinha para 150 crianças, empregados auxiliares de acordo com a dimensão do equipamento, encarregado de serviços de apoio ou despenseiro, lavadeira, auxiliares de limpeza, jardineiro, e segurança.

3.5- Situação das Creches e Jardins Infantis em Angola

Em Angola, a Educação e cuidados na primeira infância constituem um grande desafio, principalmente de famílias pobres e vulneráveis, considerando que estes serviços estão mais centrados nas cidades, particularmente em Luanda (Capital do País), onde a solicitação é praticada em grande escala, por agentes privados (APDCH, 2017 p.23). Também constatou-se que, apesar dos esforços empreendidos, ainda persistem desafios de insuficiente oferta formativa de professores em quantidade e qualidade, com maior relevância nos subsistemas de Educação Pré-Escolar e Ensino Geral (ensino Primário), baixo acesso à educação da primeira Infância, principalmente para famílias pobres e vulneráveis, factos que constituem a má qualidade de ensino (p. 47).

A educação pré-escolar em Angola tem ainda um nível de frequência bastante baixo. Segundo dados do Ministério da Educação, a Classe de Iniciação é frequentada por apenas 11% das crianças nas zonas urbanas e 7% nas zonas rurais – nestas últimas, a disponibilidade de centros infantis é não só mais reduzida, como o acesso das populações é mais limitado (MED 2017). Isto sem mencionar as crianças que estão na idade entre os 3 meses e os 4 anos de idade em que as crianças deveriam estar no ensino pré-escolar o que quer diz que a maioria das crianças em Angola não está nas instituições educativas. A pergunta que se coloca é: Onde devem estar estas crianças? Sabe-se que estas crianças, em Angola, encontram-se a ser educadas de diferentes maneiras: pelas avós, amas-secas, própria mãe e, em muitos casos, pelos próprios irmãos mais velhos ou mais novos. Neste caso, as crianças recebem diferentes tipos de formação com pessoas que não são especializadas nem são educadoras qualificadas, o que posteriormente traz grandes

constrangimentos quando estas crianças começam a educação obrigatória, isto é, a primeira classe, onde todas as crianças se encontram sob tutela de um só professor, um único programa e uma mesma sala.

O Relatório Social de Angola (2014, p. 39) confirma que em Angola, os serviços da 1ª infância apresentam indicadores bastante preocupantes pois, segundo o Inquérito Integrado de Bem-Estar da População (IBEP) (2008-2009), apenas 9% das crianças em Angola tinham acesso aos serviços de educação da 1ª infância. O mesmo relatório afirma que o acesso à educação na 1ª infância em Angola está muito aquém da média dos Países subsarianos. Em Angola, apenas 26% das crianças dos 0 aos 5 anos têm acesso a estes serviços, quando comparados com outros países como Gana (68%), Marrocos (39%), Nigéria (43%) e São Tomé (27%) (P.141). Ora, isto indica o quanto deve ser feito para que se atenda da melhor maneira possível o ensino à 1ª infância em Angola.

Por sua vez APDCH (2017 p.48) considera que:

Em Angola 90,7% das crianças entre os 3 e os 5 anos de idade não frequentam a Educação Pré-Escolar. Os Pais e encarregados de educação, cujos filhos não frequentavam programas ECPI apresentaram três razões principais para tal: as crianças eram consideradas demasiadas pequenas para irem a escola, por não existirem serviços na localidade ou porque os programas ECPI existentes eram muito caros, no ano 2012 apenas 40.720 crianças, equivalente a 1% da população estimada de 0 aos 5 anos frequentava centros de ECPI.

Estes dados foram confirmados pelo Relatório Social de Angola (2015, p.107). 90,7% das crianças em idade escolar (com 3 e 4 anos de idade) não frequentavam a Educação Pré-Escolar, o que correspondia a uma taxa líquida de escolarização de 9,3%. Já a taxa bruta de escolarização situava-se em 9,7%, havendo disparidades gritantes entre os dados provinciais, a exemplo de Cabinda e Uíge, detendo esta 1,7% e aquela 20,8%.

O MED (2017) reconhece como causas deste défice as seguintes: disponibilidade do serviço na área de residência e do seu respectivo custo e, como ponto relevante, o facto de muitos pais (38%) considerarem que as crianças abrangidas pelo pré-escolar são demasiado pequenas para frequentar a escola. Ou seja, verifica-se, assim, alguma falta de reconhecimento do papel das instituições de ensino nos primeiros anos de formação das crianças. Para resolver esta situação, o Governo Angolano resolveu incrementar a Classe de Iniciação nas escolas do ensino primário como modo de ir garantindo

progressivamente uma maior igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar e uma melhoria do desempenho dos alunos, em termos de sucesso escolar”.

Segundo o INIDE (2003a), embora o governo angolano não considere a Educação Pré-Escolar obrigatória e gratuita, ela é de capital importância no processo de desenvolvimento do indivíduo pois é a partir desta etapa que se começa a construir os verdadeiros elementos importantes do desenvolvimento intelectual e social da criança. Assim, na primeira reforma educativa de 1998 o sistema educativo angolano previa o ensino pré-escolar. Por isso, constava no organigrama. Porém, esta educação não tinha sido vista como grande preocupação do governo, pois não houve nenhum esforço concreto feito para que tal ensino fosse implementado, ficando assim este ensino sob a responsabilidade da sociedade e de modo particular das famílias. Para além de não haver uma grande preocupação do governo em relação ao ensino pré-escolar, outros factores influenciaram para a não implementação, como a falta de infraestruturas, pois deu-se prioridade a crianças com seis anos. A guerra fez com que houvesse prioridade em outras áreas, como a defesa, e não no ensino pré-escolar, ficando assim este reduzido à iniciação, que tinha sido colocada nas escolas primárias, porém, com muitas dificuldades de espaço.

De acordo com Carvalho (2015), em Angola, de 2001 até 2014, o número de crianças que ingressaram na escola quase quadruplicou. A qualidade e eficiência da oferta educativa têm merecido a atenção do Governo e dos seus principais parceiros. Contudo, cerca de 22% das crianças em Angola ainda se encontram fora do sistema de ensino e 48% das crianças matriculadas não concluem o ensino primário. Apenas 11% das crianças dos 3 aos 5 anos têm acesso à educação pré-escolar. Continua o autor que as desigualdades no acesso são substanciais entre os meios urbanos e rural: A taxa líquida de frequência do ensino primário é de 78% para o meio urbano e 59% para o meio rural. No ensino secundário esta taxa baixa para 50% no meio urbano e 14% no rural. As disparidades de género são mais acentuadas no ensino secundário, onde o índice de paridade é de 0,89% para o meio urbano e 0,62% para o rural. As desigualdades no acesso à Educação e a baixa qualidade do ensino reduzem as oportunidades de desenvolvimento e integração das crianças.

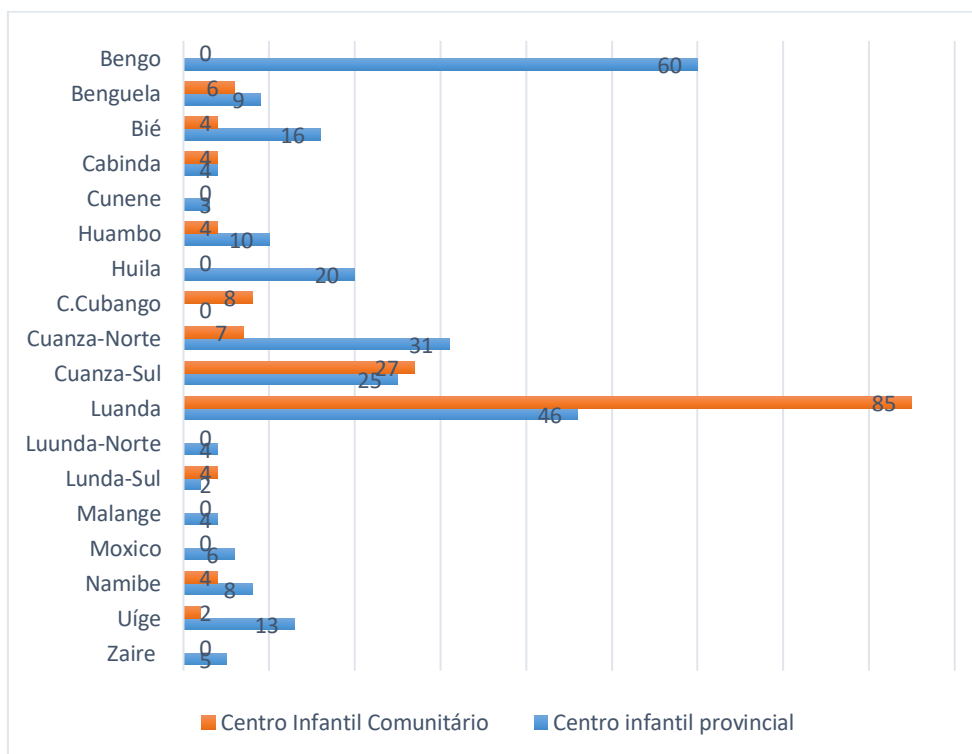
Em Angola, apenas 11% das crianças têm acesso à Educação da 1ª Infância. O Governo de Angola está ciente desta questão e, a seu pedido, a UNICEF está a apoiar o Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU) a elaborar uma Política Nacional da Primeira Infância. Esta política visa melhorar o acesso à Educação

pré-escolar e à qualidade de serviços providenciados pelos centros de atendimento para a primeira infância, formando educadoras e gestores de centros infantis a pilotar modelos comunitários de educação da primeira Infância assim como o desenvolvimento de materiais didáticos e de currículos (Matas, 2012).

Em Angola existem 5 tipos de centros infantis: Centros Infantis Públicos, Centros infantis Comunitários, Centros Infantis Privados, Centros Infantis Religiosos e Centros Infantis das ONG's. Também podemos encontrar lares de atendimento à primeira infância e serviços de cuidados da criança ao domicílio (INIDE, 2016, p. 27). Porém, APDCH (2017, p. 49) considera que para além dos centros mencionados existe ainda um outro sistema de cuidados na primeira infância, que é o das AMAS (pessoas, fundamentalmente senhoras, que cuidam de crianças nas suas casas ou da própria criança). Os centros infantis públicos são aqueles construídos e geridos pelo governo cujos gestores são pagos pelo orçamento geral do Estado e os Centros infantis comunitários são aqueles geridos pela comunidade.

No ano 2009 de acordo com INE (2010, p.37) existiam, em todo país, 368 centros infantis públicos e privados, sendo 155 Provinciais e 213 comunitários. No ano 2010 o número subiu para 507 centros infantis comunitários e centros infantis Provinciais. Assim 90,7% das crianças em idade escolar (com 3 e 4 anos de idade) não frequentavam a Educação Pré-Escolar, o que correspondia a uma taxa líquida de escolarização de 9,3%. Já a taxa bruta de escolarização situava-se em 9,7%, havendo disparidades gritantes entre os dados provinciais, a exemplo de Cabinda e Uíge, detendo esta 1,7% e aquela 20,8% (RSA, 2015, p. 107).

Gráfico nº 1: Centros Infantis por Províncias em 2010



Fonte : INE, 2010

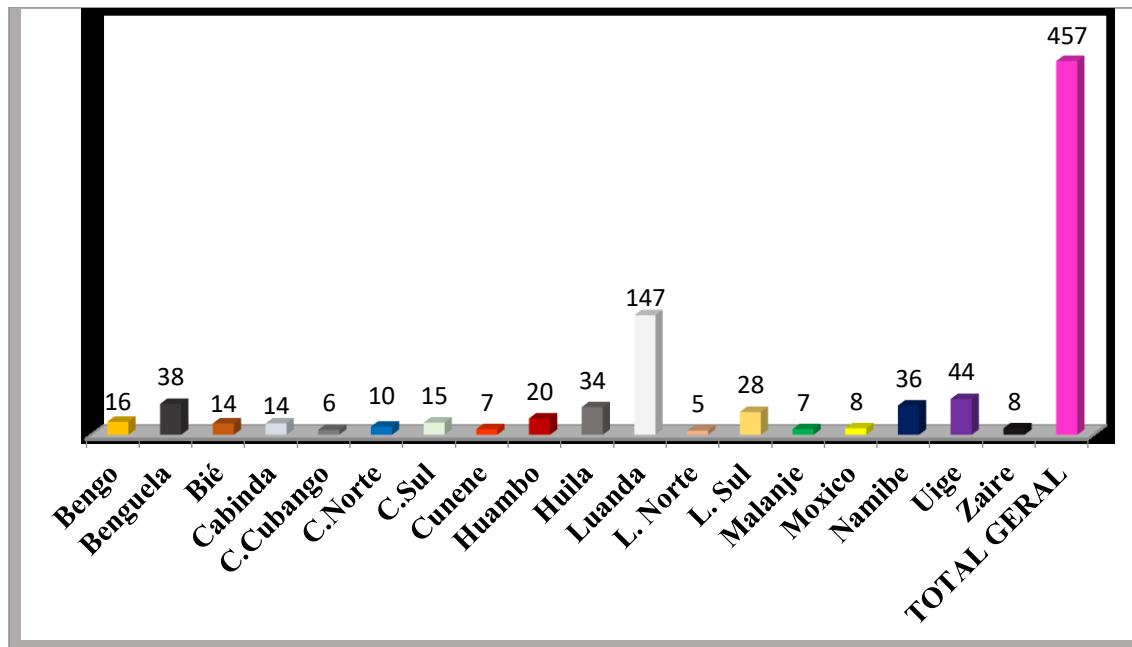
O MINARS (2017) procedeu ao levantamento das Instituições de Atendimento á Primeira Infância que permitiu aferir a existência, naquele período, de 457 Instituições de Atendimento à Primeira Infância, que atendiam 46.924 crianças. As Instituições distribuíam-se entre Centros Infantis (245) – dos quais 52 eram da rede pública (estatais), que atendiam 8.310 crianças e, 193 da rede privada frequentados por 14.007 crianças – Centros Infantis Comunitários (177) que atendiam 20.710 crianças, Centros Infantis geridos por Igrejas (25), que atendiam 2.866 crianças e Centros Infantis geridos por ONG’s (10), que atendem 1.031 crianças, conforme ilustra o quadro a seguir.

Tabela 1 :Instituições de Atendimento à 1ª infância por Província em 2015

| Nº | PROVINCIA | CENTROS INFANTIS PÚBLICOS | FREQÜÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS COMUNITÁRIOS | FREQÜÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS PRIVADOS | FREQÜÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS RELIGIOSOS | FREQÜÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS DAS ONG'S | FREQÜÊNCIA DIÁRIA |
|----|--------------|---------------------------|-------------------|-------------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| 1 | BENGO | 2 | 180 | 5 | 480 | 9 | 161 | | | | |
| 2 | BENGUELA | 5 | 1.155 | 6 | 692 | 19 | 2.065 | 5 | 500 | 3 | 250 |
| 3 | BIÉ | 1 | 535 | 10 | 1.576 | 3 | 126 | 1 | 135 | | |
| 4 | CABINDA | 2 | 621 | 4 | 422 | 6 | 659 | 2 | 721 | | |
| 5 | C. CUBANGO | 1 | | 3 | | 1 | 16 | 1 | 83 | | |
| 6 | CUANZA NORTE | 1 | 230 | 8 | 690 | 1 | 55 | | | | |
| 7 | CUANZA SUL | 4 | 782 | 6 | 699 | 5 | 204 | | | | |
| 8 | CUNENE | | | 5 | 277 | 1 | 100 | 1 | 136 | | |
| 9 | HUAMBO | 1 | 51 | 10 | 1.150 | 8 | 599 | | | 1 | 110 |
| 10 | HUÍLA | 1 | 150 | 19 | 2.251 | 9 | 815 | 2 | 280 | 3 | 565 |
| 11 | LUANDA | 5 | 1.616 | 19 | 2.012 | 113 | 8.204 | 7 | 110 | 3 | 106 |
| 12 | LUNDA NORTE | 1 | 120 | 3 | 330 | 1 | 120 | | | | |
| 13 | LUNDA SUL | 5 | 442 | 19 | 1.233 | 1 | 45 | 2 | 694 | | |
| 14 | MALANJE | | | 6 | 677 | 1 | 38 | | | | |
| 15 | MOXICO | 1 | 43 | 6 | 571 | 1 | 32 | | | | |
| 16 | NAMIBE | 17 | 1.899 | 11 | 915 | 8 | 462 | | | | |
| 17 | UÍGE | 1 | 220 | 37 | 6.735 | 2 | 185 | 4 | 207 | | |
| 18 | ZAIRE | 4 | 266 | | | 4 | 121 | | | | |
| | TOTAL | 52 | 8.310 | 177 | 20.710 | 193 | 14.007 | 25 | 2.866 | 10 | 1.031 |

Fonte: MINARS (2017)

Gráfico nº2: Número de Instituições de atendimento à 1ª Infância por Província/2015



Fonte: MINARS (2017)

Com o objectivo de actualização das instituições de atendimento à infância existentes em Angola, no ano de 2016 fez-se outro cadastramento em que se obtiveram os seguintes dados: 498 Instituições de Atendimento à Primeira Infância que atendem

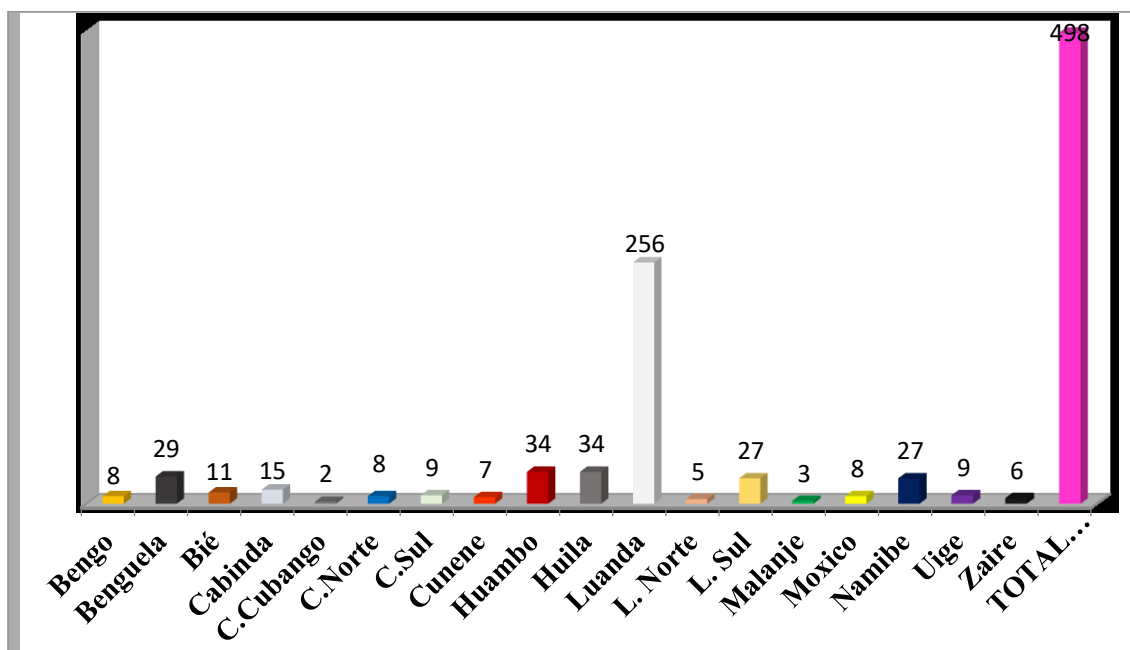
39.329 crianças, sendo distribuídas em: (i) rede pública (estatais) 41, que atendem 10.660 crianças; (ii) rede privada 300 frequentados por 13.574 crianças; (iii) Centros Infantis Comunitários (CIC) 118 que atendem 10.666 crianças; (iv) Centros Infantis geridos por Igrejas 30, que atendem 3.497 crianças e; (v) Centros Infantis geridos por ONG's 09, que atendem 99 crianças (MINARS 2017).

Tabela 2: Instituições de Atendimento à 1ª infância por Província em 2016

| Nº | PROVINCIA | CENTROS INFANTIS PÚBLICOS | FREQUÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS COMUNITÁRIOS | FREQUÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS PRIVADOS | FREQUÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS RELIGIOSOS | FREQUÊNCIA DIÁRIA | CENTROS INFANTIS DAS ONG'S | FREQUÊNCIA DIÁRIA |
|--------------|--------------|---------------------------|-------------------|-------------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| 1 | BENGO | ----- | ----- | 4 | 239 | 4 | 264 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 2 | BENGUELA | 4 | 1.259 | 3 | 291 | 15 | 828 | 5 | 813 | 2 | 218 |
| 3 | BIÉ | 1 | 360 | 2 | 296 | 8 | 235 | 1 | 183 | ----- | ----- |
| 4 | CABINDA | 1 | 323 | 2 | 70 | 10 | 628 | 2 | 510 | ----- | ----- |
| 5 | C. CUBANGO | ----- | ----- | ----- | ----- | 1 | 16 | 1 | 167 | ----- | ----- |
| 6 | CUANZA NORTE | 1 | 124 | 5 | 52 | 2 | 120 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 7 | CUANZA SUL | 2 | 733 | 3 | 242 | 4 | 147 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 8 | CUNENE | ----- | ----- | 5 | 277 | 1 | 100 | 1 | 136 | ----- | ----- |
| 9 | HUAMBO | 9 | 1.460 | 8 | 782 | 12 | 321 | 4 | 331 | 1 | 106 |
| 10 | HUÍLA | 1 | 150 | 19 | 2.251 | 9 | 815 | 2 | 280 | 3 | 565 |
| 11 | LUANDA | 5 | 2.930 | 25 | 2.367 | 216 | 9.041 | 7 | 110 | 3 | 106 |
| 12 | LUNDA NORTE | 1 | 120 | 3 | 330 | 1 | 120 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 13 | LUNDA SUL | 5 | 442 | 19 | 1.233 | 1 | 45 | 2 | 694 | ----- | ----- |
| 14 | MALANJE | ----- | ----- | 2 | 344 | 1 | 55 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 15 | MOXICO | ----- | ----- | 6 | 571 | 1 | 32 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 16 | NAMIBE | 9 | 2.400 | 10 | 1.015 | 8 | 510 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 17 | UÍGE | 1 | 99 | 2 | 306 | 2 | 199 | 4 | 207 | ----- | ----- |
| 18 | ZAIRE | 1 | 153 | ----- | ----- | 4 | 110 | 1 | 66 | ----- | ----- |
| TOTAL | | 41 | 10.553 | 118 | 10.666 | 300 | 13.586 | 30 | 3.497 | 9 | 995 |

Fonte: MINARS (2017)

Gráfico nº 3: Número de Instituições de atendimento à 1ª infância por Província/2016



Fonte: MINARS (2017)

Ao compararmos os dados do ano 2015 com os do ano 2016 constata-se que apesar de que tenha havido um aumento de centros infantis privados a 64%, houve redução de 11 centros infantis públicos e 69 Centros infantis comunitários. Segundo o MINARS (2017) existem várias causas que contribuíram para a redução das instituições públicas, tais como: escassez de recursos financeiros resultantes da crise económica que o país vive, dificuldades na aquisição de bens alimentares e didáticos para o exercício das actividades institucionais.

A educação pré-escolar em Angola tem um nível de frequência bastante baixo. Segundo dados do Ministério da Educação, a Classe de Iniciação é frequentada por apenas 11% das crianças nas zonas urbanas e 7% nas zonas rurais – nestas últimas, a disponibilidade de centros infantis é não só mais reduzida, como o acesso das populações é mais limitado (Jornal África online, 2016). Entre as causas desta baixa adesão a este subsistema educativo, encontram-se as seguintes: a falta de disponibilidade do serviço de Ensino Pré-Escolar, o custo elevado da propina, a mentalidade dos pais que consideram que as crianças abrangidas pelo ensino Pré-Escolar são demasiadamente pequenas e a falta de reconhecimento do papel das instituições de ensino nos primeiros anos de formação das crianças.

De acordo com MINARS (2017), os centros infantis em Angola precisam ser acompanhados com as seguintes intervenções:

Realização de visitas massivas de avaliação e acompanhamento das Instituições de Infância; Realização contínua de Seminários Metodológicos de Capacitação Administrativa, Funcional e Pedagógica de Gestores e Coordenadores de Instituições Primeira Infância; Realização de Seminários de Capacitação de Educadoras e Vigilantes de Infância; Dotar os Centros Infantis e Centros Infantis Comunitários (CIC's) de um orçamento próprio para o exercício das funções a que lhes são adstritas.

Na verdade, a não obrigatoriedade e a não gratuidade do Ensino Pré-Escolar em Angola faz com que o seu desenvolvimento também seja reduzido e, por sua vez, as instituições de Ensino Pré-Escolar privadas se aproveitem cada vez mais desta oportunidade. A falta de actividades regulares e o acompanhamento efectivo das autoridades tem reduzido a qualidade de poucas instituições públicas que existem. É por esta razão que o MINARS se vê obrigado a fazer o acompanhamento mais sério para que aquilo que se pretende que este subsistema traga para a sociedade realmente aconteça. O acompanhamento das pessoas envolvidas nestas instituições torna-se urgente, pois em muitas delas encontramos gente sem nenhuma formação desempenhando papel importante ou ainda de educadores, o que faz com que muitas destas crianças, em vez de saírem destas instituições bem formadas, em muitos casos saiam daí com deficiências, e isto, uma vez que aconteça, compromete o futuro da família e, conseqüentemente, o futuro da própria sociedade angolana fica em perigo.

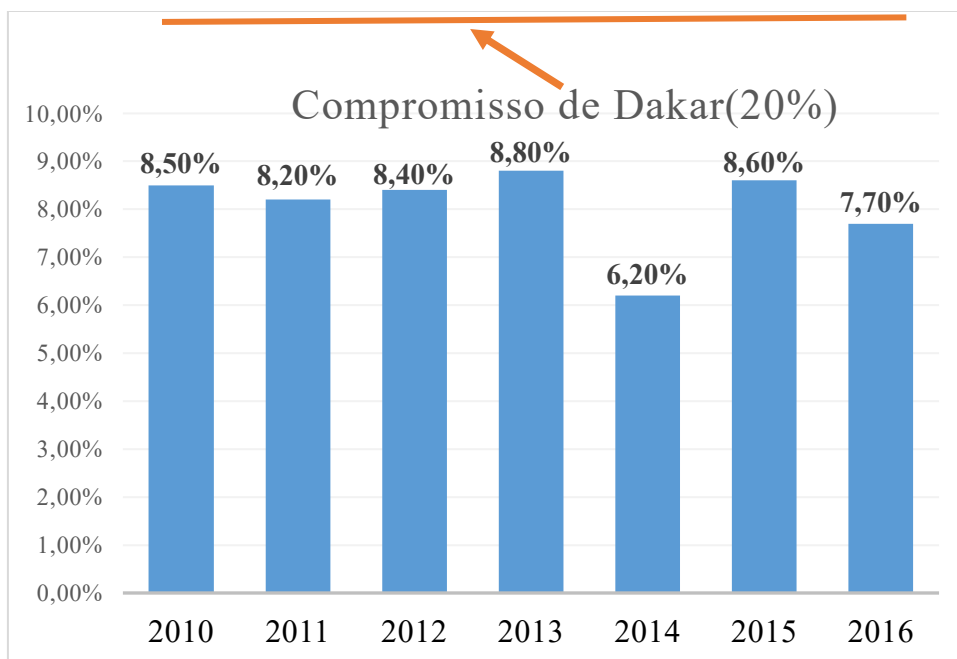
Como se pode observar, a falta de instituições públicas da Educação pré-Escolar tem contribuído em Angola para o baixo nível de frequência de crianças neste nível, pois a maior parte das instituições pertencem ao privado e este cobra uma propina muito elevada, o que faz com que nem todos tenham a possibilidade financeira de levar os seus filhos para esses estabelecimentos de ensino. Por isso, de acordo com Sonhi (2017) O Ministério da Reinserção Social vai “normalizar” os preços praticados pelos centros infantis privados para ver melhorada a assistência à primeira infância em Angola. O mesmo foi sustentado por Fukiady (2018), quando afirma que O Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS) iniciou um processo de recadastramento das creches e centros infantis no país. E avisa que pensa em regular e catalogar as instituições para melhor definir os preços praticados que, para já, “não são agradáveis”. Com a crise,

muitas creches estão a fechar, outras preferem dispensar trabalhadores por causa da redução do número de crianças.

MED (2008, p. 15) mostra que no ano 2004 e em 2005 não se alocou nenhuma verba à educação pré-escolar e no ano 2006 a educação pré-escolar tinha somente 0,01% do orçamento cabimentado para o sector da educação e no ano 2007 subiu para 0,06%, mas, no ano 2006, baixou para 0,03%. Tudo isto quer dizer que desde o ano 2004 ao ano 2007 o subsistema da educação pré-escolar foi aquele em que menos se investiu em Angola. Isto esclarece o pouco desenvolvimento que este sistema tem até ao dia de hoje.

O Relatório social de Angola (2014, p.127) mostra que, desde o ano 2010 até ao ano 2014, os valores orçamentais alocados à Educação Pré-Escolar não têm sido consistentes e têm diminuído cada ano que passa. De acordo com o relatório, esta inconsistência orçamental indica que não se tem dado a prioridade merecida a este subsistema de ensino em relação a outros subsistemas. Como consequência, as famílias com mais posses conseguem fazer com que as suas crianças, com idades inferiores a 6 anos, vão para os jardins de infância e Actividades de Tempos Livres (ATL's) privados, o que faz com que quando essas crianças vão para o ensino primário, aos 6 anos de idade estejam munidas de capacidades intelectuais mais avançadas do que as crianças das famílias pobres que só começam a estudar quando completam os 6 anos.

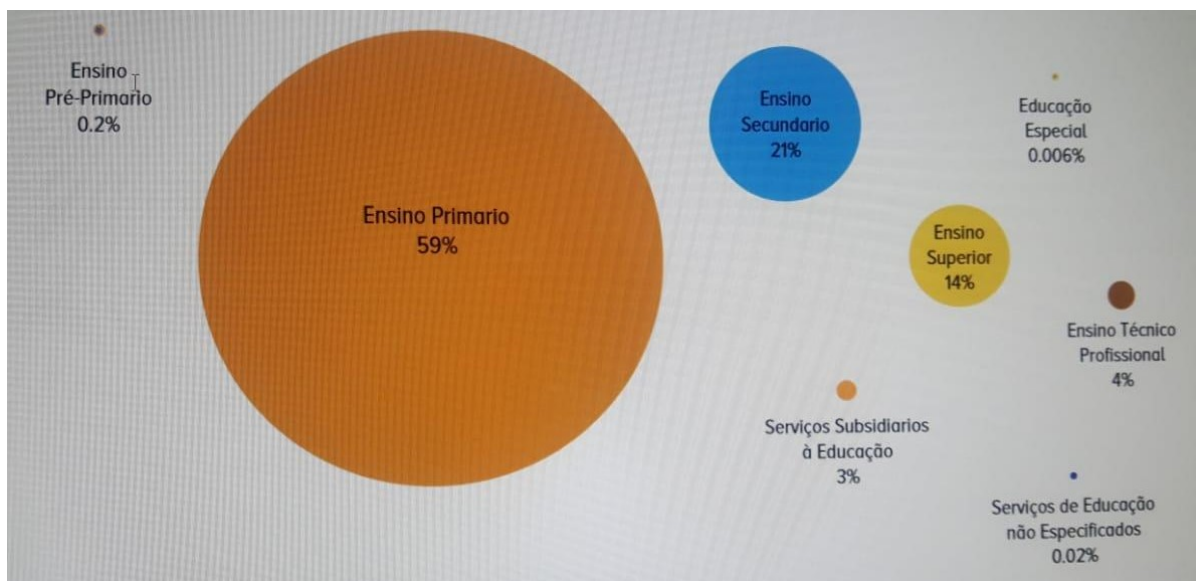
Gráfico nº4: Percentagem do OGE atribuído ao sector da educação, período 2010-2016



Fonte: ADRA e UNICEF /2016 p.3

Como se pode observar no gráfico, Angola, desde o ano 2010 nunca conseguiu, no seu OGE, atingir os 20% recomendados no compromisso de Dakar para a educação infantil. Esta tem sido, (sem nenhuma dúvida), sem dúvida alguma, uma das razões do pouco desenvolvimento ou crescimento da Educação pré-Escolar em Angola, pois a falta de recursos financeiros faz com que, ainda que se tenha programas e políticas bem gizados, nunca se consiga atingir os objectivos preconizados. Como se pode observar, Angola, desde 2010, nunca conseguiu atingir ao menos 50% do orçamento recomendado, porém, existe um grande investimento do sector privado que compõe a maioria das instituições educativas de Angola.

Gráfico nº5:Atribuição percentual por subsistema de educação, OGE 2016

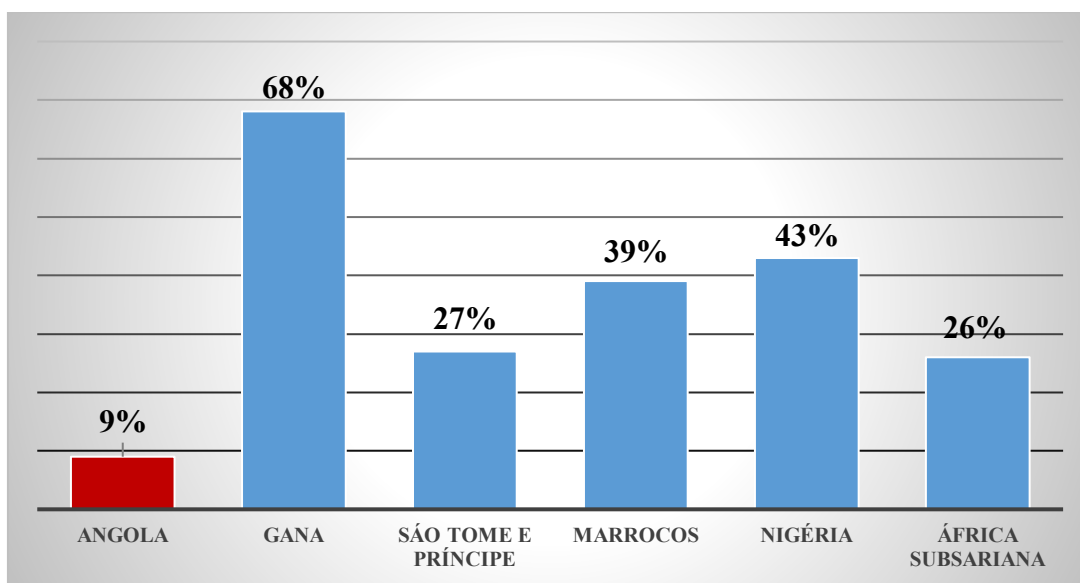


Fonte: ADRA e UNICEF/2016

A partir do gráfico, vê-se com clareza a grande diferença no investimento em diferentes níveis de ensino em Angola. Embora seja do conhecimento de todos que a educação Pré-Escolar é de grande importância para a educação no país, aqui nota-se com clareza que, quando se chega ao investimento orçamental, presta-se pouca atenção, pois se tem colocado mais interesse em investir no ensino primário do que nos outros níveis de ensino, de modo concreto, na educação Pré-Escolar. Aqui reside a grande discrepância entre aquilo que se diz e o que na prática se investe.

A atribuição orçamental ao Ensino da Primeira Infância permanece extremamente baixa, com um peso de apenas 0,24% da afectação ao sector da Educação (Gráfico 2), em contradição com as prioridades políticas estabelecidas no PND 2013-2017, nomeadamente a de promover a “Expansão do Ensino Pré-escolar”. Do valor total atribuído ao ensino pré-escolar, 99% está destinado a três províncias (Luanda, Cuando Cubango e Bengo). O facto de Angola não ter uma política ou uma estratégia nacional para a Educação da Primeira Infância pode ser uma explicação da aparente falta de sistematização na distribuição geográfica dos recursos. A atribuição de financiamentos para Centros Infantis parece ter sido cortada consideravelmente no OGE 2016. De facto, o montante atribuído aos Centros Infantis nas diferentes províncias em 2016 é somente 20% do montante que foi atribuído em 2014. Além disso, no OGE de 2016, somente 6 províncias têm atribuições para Centros Infantis, contra 11 províncias em 2014 (ADRA e UNICEF, 2016, p.4)

Gráfico nº6: Acesso à educação na 1ª infância - comparação de Angola com alguns países africanos em 2014



Fonte: RSA/ 2014

O presente gráfico demonstra a comparação de Angola com alguns países africanos e a região subsariana em 2014 quanto ao acesso à educação da 1ª infância. Isto indica que Angola é que tem a menor percentagem (9%) em relação aos outros países. Vê-se com clareza que em Angola o acesso à 1ª infância é mínima e as consequências disto se têm repercutido repercutido negativamente na qualidade do ensino nos níveis posteriores quando a criança começa a estudar.

3.6- A Qualificação dos Alunos do Ensino Pré-escolar e a sua Integração no Ensino Primário.

Os centros de primeira infância são lugares importantes onde se qualificam os alunos para que consigam singrar da melhor maneira possível no Ensino Primário e consequentemente na vida académica inteira. Pois, nesta primeira etapa de formação, são colocadas as balizas importantes para a vida da criança. De acordo com MINARS (1992, p. 11-15), o centro da primeira infância tem diferente significado para as crianças, pais, educadores e para a comunidade. Para as crianças, significa lugar para brincar, enquanto aprendem novos hábitos, aptidões, atitudes, valores, compartilhando o curso da interação com outras crianças e adultos. Para os pais, significa: lugar de educação da criança e ajuda na prestação de cuidados e estímulos diários, possibilidade de empreenderem um trabalho fora de casa, espaço onde se pode dar oportunidade igual aos homens e às mulheres, numa

ampla variedade de empregos, lugar onde os pais podem encarar um desenvolvimento saudável para os filhos, que providencia um substituto adequado para aqueles que não cumprem com os seus deveres de pais, lugares seguros e saudáveis onde os seus filhos podem obter experiências criativas fora de casa. Para os educadores, significa lugar do desempenho profissional interessado no desenvolvimento das crianças, no seu todo. Neste âmbito, o educador tem o papel de apoio, dispondo de materiais que contribuem para encorajar as pesquisas, manifestando interesse e apoiando as actividades iniciadas pelas próprias crianças. Para a comunidade, significa lugar de promoção de saúde, desenvolvimento físico, cognitivo, moral, social, emocional e criativo, para aumentar a auto-confiança na descoberta e na resolução de problemas.

A qualidade do ensino foi afectada com os insuficientes recursos disponibilizados para a formação e remuneração dos professores, para a construção e manutenção de infra-estruturas escolares e para o fornecimento de materiais didácticos e equipamentos escolares. Não existem professores suficientes e, dos existentes, muitos não têm uma formação adequada. O ânimo e empenhamento dos professores foram afectados pelo declínio do valor real dos seus salários. Investimentos insuficientes na construção e reabilitação de escolas forçaram as escolas a aplicarem turnos duplos ou até mesmo triplos. As condições de aprendizagem foram afectadas pela falta de materiais didácticos, equipamentos e mobiliário escolares e deficiências curriculares (Angola, 2000 p.15).

Angola, no capítulo da educação na primeira infância, tem um percurso divergente, indo no sentido contrário, o que é absolutamente preocupante, não somente pela presente ausência de sistema de ensino para a primeira infância, mas sobretudo pelo penhorado futuro que se anuncia como certo, pois a ausência de desenvolvimento cognitivo adequado, na primeira infância, produz efeitos irreversíveis na capacidade de aprendizagem das futuras gerações, limitando-as na sua formação cívica integral e nas suas possibilidades de integração nos processos produtivos e de serviços. No ano 2013, o decréscimo em termos de cobertura bruta para o ensino pré-primário é de 8,3% e para o ensino primário, 1,5% (RSA, 2013, p.73).

De acordo com RSA (2015, p. 106), em 2015, a maior parte das crianças que atingem os 5 anos de idade não beneficiam de qualquer tipo de educação dirigida. Os factores que contribuem para esta baixa são: não investimento na formação dos Educadores Infantis, não construção de novos centros infantis, descaramento dos poucos centros que restam e se possuem. Estes centros não apresentavam as condições mínimas

exigidas para o exercício da Educação na Primeira Infância e muitos deles estavam já por muito tempo parcialmente ou mesmo totalmente inoperantes.

No ano 2016 constatou-se que havia um índice de ingresso tardio nas diferentes classes de ensino, havia altas taxas de reprovação, ineficiência do fluxo escolar, presença de alunos com idades acima de 11anos. Tudo isto trouxe como consequência o aparecimento de centenas ou mesmo milhares de crianças que, tendo ou não frequentado a educação pré-escolar, não conseguem vaga no ensino primário, pelo facto de que muitas vagas se encontram preenchidas por crianças mais idosas. Neste sentido, a educação pré-escolar continua a ser, dentre todos, o segmento do sistema de ensino angolano mais deficitário. Os dados afirmam e confirmam que não houve expansão da rede de educação e cuidados da primeira infância. O que houve, sim, foi o encolhimento da oferta de assistência à população infantil em face do seu crescimento ao longo dos últimos anos (RSA, 2016 p.93).

INIDE (2003a, p.2-3) diz que o plano curricular do Pré-escolar deve contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, onde as crianças encontrem espaço para construir as suas aprendizagens, de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado (p.3). Os primeiros anos de vida para uma criança são fundamentais no desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, na capacidade de se relacionar consigo própria e com as outras, na sua atitude, face ao mundo das coisas.

As intenções básicas para as opções pedagógicas tomadas para o ensino Primário são: adopção de um esquema básico de desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de formação geral; articulação das diferentes componentes, tanto do ponto de vista vertical como horizontal e, por último, a orientação de toda a acção pedagógica para a formação integral do aluno à base do desenvolvimento de atitudes, conscientização de valores, considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país (INIDE, 2003b, p.6).

Os objectivos do Ensino Primário são: desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização, proporcionar conhecimentos e capacidades para desenvolver as capacidades mentais, estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística e garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (INIDE, 2003b, p.8).

Nota-se com clareza que a qualidade da Educação Pré-Escolar dos alunos influencia na integração no ensino primário, pois o currículo da Educação Pré-Escolar foi concebido de maneira que as crianças possam sair deste subsistema educativo qualificado com competências e, conseqüentemente, tenham uma boa integração no ensino primário. Em Angola, o facto de a maior parte das crianças não terem passado pela Educação Pré-Escolar tem trazido grandes problemas na sua integração no ensino primário, porque elas aparecem neste último subsistema com conhecimentos heterogêneos, fazendo com que um pequeno grupo de crianças que teve a sorte de passar os 5 anos na educação Pré-Escolar apresente um determinado perfil de entrada e em contrapartida, uma maior parte de crianças não tenha o perfil de entrada desejado. Não obstante isto tudo, o professor do ensino primário tem de ter na sua sala estes alunos de natureza diferente.

A diversidade de perfis de entrada dos alunos no ensino primário tem trazido grandes constrangimentos para os professores, porque a centralidade do sistema educativo em Angola tem exigido que o professor dê o mesmo programa ao mesmo tempo e de igual modo a todos os alunos, independentemente do seu perfil. Isto tem trazido conseqüências na integração seja dos alunos que passaram pela Educação pré-escolar, seja dos que não passaram por este subsistema. De facto, os conteúdos leccionados tornam-se novidade para os alunos que não passaram pela educação pré-escolar e ao mesmo tempo se tornam repetitivos para os alunos que já frequentaram aquele subsistema de educação. Isto tem criado conflitos no seio dos alunos, porque os que já sabem não querem repetir o que já viram nos anos anteriores, e os que não sabem estão ansiosos por aprender. Como tal, maior se torna a dificuldade dos professores quando são chamados a conciliar este dilema na sala de aulas. Isto tem dificultado grandemente a integração dos alunos e conseqüentemente tem sido considerado como sendo um dos primeiros elementos da pouca qualidade do ensino primário em Angola.

O programa de Educação e Cuidados na Primeira Infância, para além de garantir qualidade às crianças que se preparam para o ensino Primário, pode, primeiro, melhorar o bem-estar daquelas em tenra idade, especialmente no mundo em desenvolvimento, onde a criança, entre dez oportunidades de viver condignamente, tem apenas quatro, e permanece na extrema pobreza, e onde 10,5 milhões de crianças morrem por ano, antes dos cinco anos de idade, de doenças preveníveis; em segundo lugar, contribui para o alcance dos demais objectivos da EPT e objectivos de Desenvolvimento do Milénio, especialmente para a meta de redução da pobreza, bem como as relativas à educação e à

saúde; terceiro, oferece uma relação custo-benefício favorável, pois institui medidas preventivas e apoio às crianças em tenra idade, o que é melhor do que ter que compensar suas desvantagens quando se tornam mais velhas (APDCH, 2017, P.66)

3.7- Prática de Articulação do Ensino Pré-escolar ao Ensino Primário em Angola

Os tempos modernos caracterizados pela comunicação fluente alicerçada na globalização exige que o processo de ensino seja baseado numa nova perspectiva que se ajuste à realidade hodierna. Neste contexto o assunto relacionado à articulação entre níveis educativos se torna imperativo porque hoje, mais do que nunca, existe uma necessidade de um trabalho baseado no intercâmbio e colaboração, fazendo com que a formação recebida tenha conexão e, conseqüentemente, o processo de transição de um nível para outro seja mais harmonioso, sequencial e mais eficaz.

As instituições especializadas em educação infantil articulam-se a partir de actividades lúdico-pedagógicas intencionais, em momentos de acções livres ou em outros direccionados para a busca do desenvolvimento global da criança, fazendo com que os conteúdos visem à formação de valores que irão nortear na relação da criança com a família e com a comunidade (Ayres, 2018, p.15-16).

Por muito tempo, em Angola, o ensino tem sido baseado simplesmente na sala de aulas onde os alunos recebem a matéria em blocos, sem muitas vezes se fazer a articulação do que foi aprendido com aquilo que se vai aprender, de uma disciplina com outra e de um nível com outro. Isto foi notório em Angola, pois, por muitos anos, o sistema educativo estava sob tutela de diferentes Ministérios: Educação Pré-Escolar (Ministério do MANRS), Ensino primário e Secundário (Ministério da Educação), Educação técnico Profissional (Ministério do MAPESS) e Ensino Superior (Ministério da Ensino Superior). Pelo facto de o processo educativo estar sob a égide de diferentes Ministérios, em Angola, fala-se muito pouco de Articulação Educativa. Como tal, temos uma educação baseada nos “Programas”apresentados, sem muitas vezes se prestar atenção ao que já foi aprendido nem ao que se deverá aprender depois. Na verdade, o facto de a Educação Pré-Escolar não ter sido supervisionada pelo Ministério da Educação fazia com que se professassem políticas diferentes. Isto, de algum modo, fazia com que à criança que terminasse a educação Pré-Escolar, quando passasse para o ensino primário, não lhe fossem ministrados conteúdos devidamente articulados, respeitando a continuidade dos

mesmos, o que levava a uma certa frustração, uma vez que a criança ficava sujeita a estudar matérias já vistas nos anos anteriores.

No momento da independência, em 1975, a maioria da população angolana ainda não havia frequentado a escola primária. A taxa bruta de escolarização apenas tinha atingido 33% em 1973 e a esmagadora maioria da população adulta, cerca de 85% no início da década de 70, era analfabeta (Angola 2000). Isto quer dizer que a esta altura, não poderíamos falar da educação pré-escolar porque não existia para os angolanos. Porém, entre 1973 e 1979 as matrículas triplicaram alcançando mais de 1,9 milhões de crianças, neste último ano. Ao mesmo tempo, o Governo lançou uma “Batalha da Alfabetização” que atingiu mais de um milhão de adultos durante os seus primeiros dez anos.

Nos anos 80, por causa da guerra civil, estes progressos não continuaram pois as poucas escolas que existiram muitas delas foram destruídas, a falta de segurança fez com que as pessoas fugissem das zonas rurais e se acumulassem nos centros urbanos, e nestes lugares, as escolas não eram suficientes e, conseqüentemente, isto fez com que diminuísse o número dos alunos nas escolas.

Na década de 90, a situação do crescimento da escolaridade também não conheceu melhorias, porém, havia uma esperança por causa das primeiras eleições, mas o conflito pós-eleitoral em 1992 fez gorar as esperanças, com as pressões orçamentais que atingiram níveis sem precedentes. Esta situação fez comprometer a universalidade do ensino, quer o normal, quer a alfabetização, especialmente nos primeiros quatro anos. Nesta época, de acordo com Angola (2000), as estimativas de analfabetismo masculino (acima de 15 anos de idade) indicavam uma elevação de níveis de 47% para 50%, entre 1990 e 1995 e, de igual modo, estimava-se que a taxa das mulheres se tinha elevado de 60% para 70%, durante o mesmo período de tempo. Mas estas taxas eram mais elevadas nas áreas suburbanas como leste (41% Moxico) do que em Luanda (14%) ou Benguela/Lobito (12%).

De acordo com RSA (2016, 94 e 95) em 2016, 47 000 crianças foram matriculadas em creches e jardins infantis em toda Angola, este número absoluto correspondeu a uma cobertura de 0,8%, aproximadamente 5 224 689 crianças de 0 a 4 anos de idade não tiveram qualquer protecção social directa, quer do Estado quer de instituições privadas vocacionadas e licenciadas para o efeito.

A actividade fundamental da criança em idade Pré-escolar é o jogo. Nessa perspectiva a atenção da formação das crianças na classe de iniciação incide nessa área, não descurando a dramatização que deverá acompanhar as actividades das crianças em todas as áreas disciplinares, pois é através dela que a criança desenvolve a linguagem que posteriormente irá ajudá-la nas actividades educativas dos níveis de ensino posterior (INIDE, 2003a p.3)

De acordo com INIDE (2003a p.5 e 9) os Conteúdos e Temas deste ciclo de estudos apresentam uma articulação horizontal e vertical tendo em atenção os cruzamentos que os mesmos possam conter. Trabalhou-se nos programas, de modo a permitir que os mesmos tenham uma progressão nos conhecimentos e habilidades a adquirir pelos alunos a nível das três classes, tendo em conta a articulação das disciplinas e dos conteúdos programáticos pelos três anos que compõem o Plano de Estudos. A noção de conhecimento construtivista, pressupõe e implica um conjunto de postulados epistemológicos e antropológicos de relevância incontornável quando se procura pensar um modelo de ensino em articulação íntima com um modelo de aprendizagem, ou seja se procura estruturar uma teoria do ensino sobre o domínio compreensivo científico das formas e processos pelos quais aprendemos e nos desenvolvemos, (p.11) outras formas de compreensão e organização do saber apostados na articulação da escola e do conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano (p.12) estabelecer pontualmente momentos de síntese (articulação de conteúdos dentro da unidade e fora da unidade), de sistematização (sobre a forma de resumos), de aplicação e transferência, de recapitulação integradora, analogias, e actividades de auto e hetero controlo da aprendizagem...(p.17).

Desde sempre, o sistema educativo Angolano nunca deu atenção devida à Educação Pré-Escolar, pois embora se saiba e se reconheça a importância que este subsistema tem no processo de crescimento intelectual, humano e social das futuras gerações, pouco se tem feito para que este subsistema chegue a todas as comunidades, bairros e cidades, para que todos tenham acesso e usufruam deste precioso nível de ensino. O RSA (2015, p.104) considera a questão do acesso com especial ênfase no caso da Educação Pré-escolar, já que, perdida esta etapa, o indivíduo jamais, ou tão-somente a duras penas, conseguirá desenvolver as valências cognitivas inatas não estimuladas na tenra idade. Daí, a grande influência que a Educação Pré-Escolar desempenha nos ciclos posteriores do processo de ensino e aprendizagem de uma criança. Isto significa que a Educação Pré-Escolar é por excelência lugar para preparar as crianças para que possam

conseguir posteriormente ter sucesso na vida estudantil e conseqüentemente na vida social. Pois, a não ser que a urgência da referida necessidade seja tida em conta, o futuro de sucessivas gerações de crianças continuará fadado ao insucesso intelectual, ético e social, com incalculáveis e irremediáveis perdas para o país.

Apesar do consenso de todos de que a Educação Pré-Escolar traz consigo uma mais-valia no crescimento das crianças, o sistema educativo de Angola coloca-o em segundo plano, pois não faz parte da escolaridade obrigatória no sistema Educativo. Efectivamente, o Governo Angolano considera que este ensino é de inteira responsabilidade da família, e a única coisa que o governo poderá fazer é simplesmente colaborar com a família para o que for necessário, para que este ensino possa ser levado a cabo. Esta foi uma das grandes razões que fizeram com que a Educação Pré-Escolar em Angola tivesse pouco desenvolvimento em estrutura, participação e no aumento numérico das crianças. Ao contrário do que acontece com a Educação Pré-Escolar que, segundo RSA (2014, p.94), é o pilar sobre o qual assenta toda a cadeia de educação e formação profissional, o Governo angolano considera o ensino primário como a prioridade da educação nacional. Ele é o subsistema mais procurado pelas famílias que cada vez mais investem na educação dos seus filhos e entendem que eles não podem deixar de frequentar a escola. Na verdade, a escola primária, obrigatória, gratuita e de qualidade, é uma necessidade não somente social, mas também política, económica e cultural, de modo que o Estado não pode deixar de garantir o acesso universal ao Ensino Primário, sem diferenciação social, discriminação de género, nem assimetrias regionais.

Se compararmos as diferentes maneiras de encarar os níveis de ensino, podemos chegar à conclusão de que o crescimento da Educação Pré-Escolar tem sido lento por causa das políticas gizadas a este nível de ensino, pois, enquanto se dá muita importância e ênfase ao ensino Primário, pouco se faz em contrapartida na Educação Pré-Escolar. Como tal, tem havido dificuldades em falar de articulação entre estes subsistemas educativos pelo facto de que, enquanto existe a obrigatoriedade no ensino primário, a Educação Pré-Escolar depende de cada família. Deste modo, têm-se verificado diferenças abismais na maneira como as crianças têm sido educadas na primeira infância em Angola, pois cada família procura e encontra o modelo que mais lhe convém de acordo com os modelos tradicionais, o meio ambiente social e a capacidade financeira.

Olhando para este panorama, fica claro que não tem sido fácil falar de articulação educativa entre a Educação Pré-Escolar e o ensino primário, pois a política educativa não

favorece tal articulação. Neste campo, o maior problema tem sido colocado quando as crianças atingem 6 anos, idade com que têm de ingressar no ensino primário. Os alunos que, por vantagens de ordem familiar, social e económica, tiverem conseguido fazer a Educação Pré-Escolar chegam ao ensino Primário com um leque de conhecimentos de 5 anos de escolaridade, o que os faz estarem num nível intelectual de supremacia, quando comparados com os que não tiveram a mesma possibilidade, para os quais o ensino primário é o começo do seu percurso educativo formal. Como podemos falar da articulação educativa enquanto houver disparidade na preparação básica? Como os professores poderão conectar o conhecimento prévio àquele que se quer transmitir? Como a sociedade e o professor poderão ajudar estes alunos de origem heterogénea a estarem na mesma sala e aprenderem o mesmo conteúdo, com o mesmo professor e ao mesmo tempo?

É óbvio que os factos referidos nos mostram que a articulação educativa em Angola tem apresentado grandes dificuldades, razão pela qual se verifica uma reduzida qualidade de ensino, especialmente no ensino primário tanto para os próprios alunos como para os professores que devem fazer a gestão curricular e administrar as aulas.

A escola pública primária corresponde a 78%, a escola privada, a 17% e a escola comparticipada, a 5% da cobertura nacional. No meio urbano, o ensino público cobre 64%, enquanto o ensino privado, 25% e o comparticipado, 11%. Já no meio rural, a escola pública cobre 91%, sendo o restante coberto pela escola não pública, como mostra o gráfico abaixo (RSA, 2014, p. 93 e 94).

Uma vez que a criança frequente a Educação Pré-Escolar, encontrará facilidades no entendimento de muitos conceitos dos conteúdos que se vão tratar no ensino primário. Como tal, este nível de ensino é considerado como aquele que ajuda a criança a preparar os alicerces para um entendimento mais facilitado de tudo o que irá aprender no ensino primário. O INIDE (2003a p.4) considera a educação Pré-escolar, como primeira etapa da educação básica. No contexto actual de educação, visa ao desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de socialização, autonomia e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa.

A educação, como processo, deve ser flexível para se ajustar às necessidades dos alunos, pela sua realidade ambiental, social e/ ou económica (Paxe, 2014, p.31).

De acordo com a LBSE 17/16 no seu art.29, os principais objectivos do Ensino primário são:

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização; Proporcionar conhecimento e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais; Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos; Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Estes objectivos mostram com clareza a ligação que existe entre a educação Pré-escolar e o ensino primário, pois muitos destes objectivos são uma continuação daquilo que os alunos aprendem na Educação pré-escolar. Como tal, o ensino primário, neste caso, serve como lugar de aperfeiçoamento daqueles ensinamentos já começados na Educação pré-escolar. Isto traz com clareza a qualidade do ensino primário.

3.8- Avanços e Retrocessos no Ensino Pré-escolar em Angola

Os planos que nos últimos anos têm sido traçados para a Educação em Angola têm trazido a esperança na garantia de que se vem reconhecendo como a situação educativa não está boa, o que acaba por ser um passo no sentido de se imprimirem melhorias no sistema. Por isso traçam-se planos e colocam-se metas a curto, médio e longo prazos. Entre eles, mencionamos os seguintes:

Convenção sobre o Direito da Criança 1989, Angola ratificou a 5 de Dezembro de 1999

Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, Angola ratificou a 11 de Abril de 1992

Cimeira Mundial pela Infância de 1990,

Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) – 2000-2015,

Plano Nacional de Educação para Todos (PN- EPT) – 2001 -2015,

Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015

Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01,

Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola está delineado para o período 2007-2015

Plano Mestre para a Formação de Professores em Angola 2009-2015

Plano Nacional do Desenvolvimento 2013-2017,

Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020

Plano do Desenvolvimento 2018-2022,

Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação - Educar Angola 2017-2030.

Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (EI -MSE) – 2001-2015,

Lei de Bases do Sistema de Educação 17/16,

Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo – Angola 2025,

Objectivos do Desenvolvimento Sustentável Relatório sobre os Indicadores de Linha de Base, Agenda 2030.

Em 2011, realizou-se o balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de educação pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico profissional. Neste balanço, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE) considera que houve um alargamento do acesso ao ensino, graças ao crescimento do número de alunos matriculados e da rede escolar, através do aumento do número de salas de aulas - um reforço da qualidade e da equidade do sistema de ensino e do esbatimento das assimetrias regionais (PCSDEPL 2015 p.40-41)

O Grande avanço no Ensino Pré-Escolar em Angola começa com abertura política à democratização do país em 1992, com o que as instituições privadas foram permitidas a abrir instituições de ensino desde a creche a universidades. Estas instituições ajudaram o governo de Angola a responder à grande demanda de escolas que, por muito tempo, o país precisava. Por isso, a maior parte das instituições educativas infantis em Angola não são públicas mas sim privadas, comunitárias e religiosas. Assim, segundo o Memorando Sobre as Fichas de Cadastramento das Instituições de Atendimento à Primeira Infância do MINARS (2017) é evidenciado um grande crescimento das instituições infantis e o

(crescimento) incremento do número de adesão a estas instituições em 2016, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 3: Número de Crianças atendidas nos diferentes centros infantis em 2016

| | Centros Infantis | Nº De Crianças | Percentagem |
|----------|-------------------------------|-----------------------|--------------------|
| 1 | Centros Infantis Públicos | 10.553 | 27,489 |
| 2 | Centros infantis Comunitários | 10.666 | 27,784 |
| 3 | Centros Infantis Privados | 13.574 | 35,359 |
| 4 | Centros Infantis Religiosos | 3.497 | 9,109 |
| 5 | Centros Infantis das ONG's | 99 | 0,257 |
| | Total | 38.389 | 99,998 |

Fonte: Adaptado a partir dos dados de 2016 do MINARS (2017)

A tabela mostra que, dos dados recolhidos pelo MINARS em 2016, das 38.389 crianças que frequentaram a educação pré-escolar, somente 10.553 crianças pertencem a instituições públicas, o que corresponde a 27,489 % de crianças que beneficiam do ensino público. Somando as crianças dos centros infantis comunitários, privados, religiosos, e das ONG's, temos 27.836 crianças, o correspondente a 72,509% das crianças da Educação Pré-Escolar inscritas em todos os centros, incluindo os públicos. O quadro indica que, em Angola, a maioria das crianças não está sob tutela dos centros infantis públicos. Isto significa que houve avanços na quantidade de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, porém, em contrapartida, há um retrocesso nas políticas públicas sobre a Educação Pré-Escolar, porque a maior parte das crianças está fora da tutela do governo.

Tabela 4: Número de instituições infantis existentes em Angola até 2016

| | Centros Infantis | Nº De Instituições | Percentagem |
|----------|-------------------------------|---------------------------|--------------------|
| 1 | Centros Infantis Públicos | 41 | 8,232 |
| 2 | Centros infantis Comunitários | 118 | 23,694 |
| 3 | Centros Infantis Privados | 300 | 60,240 |
| 4 | Centros Infantis Religiosos | 30 | 6,024 |
| 5 | Centros Infantis das ONG's | 9 | 1,807 |
| | Total | 498 | 99,997 |

Fonte: Adaptado a partir dos dados de 2016 do MINARS (2017)

A partir desta tabela, podemos notar nitidamente que o número de instituições públicas é muito reduzido em Angola em relação a instituições comunitárias, privadas, religiosas e ONG's, pois os centros públicos são apenas 41 o que corresponde a 8,232%,

ao passo que, se juntarmos todas as outras instituições não públicas, teremos 457, o que corresponde a 91,765%. Estes dados revelam que a abertura das instituições privadas tem trazido avanços porque elas têm contribuído para o aumento das crianças no subsistema da Educação Pré-Escolar. Por outro lado, vê-se que tem havido retrocesso, visto que a maior parte das instituições não públicas é frequentada por crianças cujos pais têm condições económicas favoráveis, quando as famílias sem condições económicas, que constituem a maioria, continuam com os seus filhos fora do subsistema da Educação Pré-Escolar, o que constitui um retrocesso para o desenvolvimento educacional em Angola.

Em alguns casos, as instituições educativas públicas não foram capazes de acompanhar o aumento da procura por respostas educativas ao nível da educação pré-escolar. Nesse sentido, há um forte crescimento de respostas dadas por atores não-governamentais – grupos comunitários, ONG, organizações religiosas e entidades com fins lucrativos (UNESCO, 2014 p.77)

De acordo com PCSDEPL, (2015, P.78), quando o governo não se responsabiliza pela educação Pré-Escolar, usando uma espécie de terceirização com outras organizações, regista-se o incumprimento, pelo Estado, em assegurar o direito à educação, pois se esbate, desde logo, a garantia do acesso à educação pré-escolar a quem o procura. Este facto é agravado pela impossibilidade de a maioria das crianças em idade própria frequentar a educação pré-escolar, sobretudo nos casos em que os provedores das respostas educativas não estatais cobram o pagamento de uma propina ou taxa de inscrição que aquelas crianças e os seus pais não podem pagar. Tudo se torna ainda mais complicado com a privatização da educação, quando se sabe que o sector privado identifica na prestação de serviços educativos uma forma de lucro, particularmente na ausência de alternativas estatais.

PDN 2018-2022 (p.74) define como prioridades de intervenção para a política de Educação:

- Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores às actuais e futuras necessidades de docentes devidamente qualificados na educação pré-escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I.º e II.º ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);
- Melhorar e expandir a rede pré-escolar de creches e jardins-de-infância e garantir a escolarização obrigatória das crianças com 5 anos na classe de iniciação;
- Aumentar a taxa de escolarização do Ensino Primário e do Ensino Secundário, melhorar a qualidade do ensino ministrado

na rede de escolas, combater o insucesso escolar e garantir a inclusão e o apoio pedagógico aos alunos com necessidades especiais;

- Promover a melhoria do Ensino e da Formação Técnica e Profissional, garantindo uma maior participação dos alunos em estágios curriculares nas empresas, com aumento dos cursos técnico-profissionais de acordo com as necessidades do mercado de trabalho;

- Intensificar a alfabetização e a educação de jovens e adultos;

- Melhorar as condições físicas e de saúde dos alunos e tornar a escola um espaço inclusivo e de bem-estar.

Para que se tenha uma educação com mais qualidade INE (2018, p.53) traçou os seguintes objectivos: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para que esta educação que se pretende a longo prazo, até ao ano 2030 possa efectivamente ser colocada em prática, estabeleceram-se as seguintes prioridades nacionais:

Reduzir o analfabetismo de jovens e adultos; Assegurar a educação pré-escolar; Assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; Desenvolver o ensino técnico-profissional, assegurando a sua articulação com o ensino médio e superior e com o sistema de formação profissional; Assegurar a formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada; Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino (INE, 2018, p.53).

O subprograma de Desenvolvimento da Primeira Infância e de Aprendizagem Precoce do UNICEF Angola contribui para as prioridades nacionais através das seguintes vertentes: elaboração da Política Nacional para a Primeira Infância, para fortalecer o quadro jurídico em que se realizam as actividades para as crianças de zero a cinco anos; elaboração e implementação de programa nacional de formação para educadores e gestores de centros infantis; elaboração e revisão do manual de formação para educadoras da primeira infância; desenvolvimento de ferramenta de avaliação; elaboração e implementação de modelos alternativos de baixo custo para a Educação da Primeira Infância (Suder, 2015).

No Relatório de Balanço do Ministério da Educação (2015,p.2), consta que, no âmbito do Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar, foram desenvolvidas as seguintes acções:

- Prosseguida a construção de salas de aulas, por iniciativa da comunidade, com o apoio dos Governos Provinciais e seus parceiros.
- Efectuados contactos com o Ministério dos Transportes para a implementação do transporte escolar.
- Elaborado o Relatório Final do Estudo de Caso sobre a Educação Pré- Escolar (Classe de Iniciação) nas províncias do Bié, Cuanza Norte, Cunene e Luanda.
- Orientadas todas as instituições do Ensino Primário para a inserção de, pelo menos, uma turma da Iniciação e a isenção de qualquer tipo de pagamento, tendo em conta a Lei nº 13/2001, de 31 de Dezembro. Elaborado o Plano Estratégico da Classe de Iniciação com o apoio da UNICEF e um estudo sobre a situação real da educação.
- Em curso consultas internas para aprovação do Plano Estratégico da Classe de Iniciação e aprovação do Relatório Preliminar sobre o Diagnóstico do Pré- Escolar (Classe de Iniciação) em Angola.

O grande avanço que aconteceu no subsistema de educação Pré-Escolar em Angola foi a colocação da última classe do subsistema da Educação Pré-Escolar no ensino primário para permitir que as crianças que não tiveram oportunidade de fazer a Educação Pré-Escolar ao menos consigam fazer a iniciação antes de entrar na primeira classe. Por conseguinte, esta classe, a exemplo do ensino primário, foi constituída como uma classe obrigatória e gratuita. Outro avanço foi a passagem da tutela do Subsistema de Educação Pré-Escolar do MINARS para o Ministério de Educação, pois isto permite trabalhar na articulação e continuidade dos dois subsistemas educativos.

De acordo com ADRA e UNICEF (2016, p.4), em contradição com as prioridades políticas estabelecidas no PND 2013-2017, nomeadamente a de promover a “Expansão do Ensino Pré-Escolar”, do valor total atribuído ao ensino pré-escolar, 99% está destinado a três províncias (Luanda, Cuando Cubango e Bengo). O facto de Angola não ter uma política ou uma estratégia nacional para a Educação da Primeira Infância pode ser uma explicação da aparente falta de sistematização na distribuição geográfica dos recursos. A

atribuição de financiamentos para Centros Infantis parece ter sido cortada consideravelmente no OGE 2016. De facto, o montante atribuído aos Centros Infantis nas diferentes Províncias, em 2016 é somente 20% do montante que foi atribuído em 2014. Além disso, no OGE de 2016 somente 6 Províncias têm atribuições para Centros Infantis, contra 11 Províncias em 2014.

Em Angola, 90,7%, das crianças dos 0 a 5 anos não frequentam programas de educação na primeira infância, o que traz implicações para o desenvolvimento, quer das crianças, quer das famílias. Com consequência, o desenvolvimento do país fica adiado. De facto, apesar dos investimentos que se têm feito, os resultados têm sido irrisórios (APDCH, 2017 p.19).

O acesso à educação deve ser garantido de forma obrigatória e gratuita pelo Estado, desde os primeiros dias de vida da criança. A falta de Centros Infantis para formar e educar as crianças na Creche, como primeiro ciclo da estrutura de Educação Pré-escolar, e no Jardim infantil como sendo o segundo ciclo deste nível de escolaridade, constitui uma violação do 4º compromisso assumido no âmbito do direito da criança à educação. Para acudir à situação, o Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), à luz da Lei sobre Protecção e desenvolvimento integral da criança n.º 25/2012, tem dado assistência e atenção necessárias para atender ao direito à educação para as crianças dos 3 meses aos 5 anos nos Centros Infantis. Deste modo, as responsabilidades inerentes ao quarto (4º) Compromisso sobre a Educação sempre foram assumidas em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Assistência e Reinserção Social, conforme o artigo 16º do Decreto Presidencial n.º 221/14, de 28 de Agosto, que aprova o Estatuto do Ministério da Educação (MED) e o artigo 17º do Decreto Presidencial nº 174/14, de 24 de Julho, que aprova o Estatuto do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS).

Considerando o disposto no 2º ponto do Artigo 12º da Lei n.º 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a educação obrigatória recomenda-se apenas para a Classe de Iniciação, o Ensino Primário e o Iº Ciclo do Ensino Secundário, que privilegia as crianças dos 5 aos 12 anos de idade. Para além disso, a gratuitidade existe apenas para o Subsistema de Ensino Geral. No Subsistema de Educação Pré-Escolar, são incluídas neste benefício as crianças que atingem os 5 e 6 anos de idade, quando a maioria das crianças angolanas na Primeira Infância, de 0 aos 4 anos de idade não têm o direito à educação assegurado. Este serviço tem sido, em alguns casos, custeado pelos próprios pais e

encarregados da educação, nos poucos Centros Infantis existentes nos centros urbanos e alguns bairros periféricos das grandes cidades, a nível da rede pública e privada. No actual contexto, foi transferida para o Ministério da Educação a competência sobre o Subsistema de Educação Pré-Escolar, conforme o Decreto Presidencial n.º17/18, de 25 de Janeiro, que aprova o novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (MED), integrando na sua estrutura a figura do Secretário de Estado para o Ensino Pré-Escolar e a Direcção Nacional de Educação Pré-Escolar. Para além disso, existe também um suporte legal do Executivo que transfere as competências do Subsistema de Educação Pré-Escolar às Estruturas do Ministério da Educação, conforme consta no artigo 68.º do Decreto Presidencial n.º 208/17, de 22 de Setembro, que regula os Princípios e Normas de organização e funcionamento dos Órgãos da Administração Local do Estado.

3.9-Educadores e Professores, suas Teorias, Práticas e sua Identidade

O Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação 160/18 diferencia o professor do educador. Assim, o seu art. 3º, alínea b) considera professor o portador de qualificação profissional, certificado pelo Ministério responsável pelo sector da Educação, para o desempenho de funções de ensino, enquanto educador. No mesmo artigo, alínea d), define-se o educador como sendo o professor formado em ciências da educação, preparado para atender à primeira infância nas creches, jardins infantis e nas escolas do ensino primário. Percebe-se com clareza que a noção de professor não é igual à do educador, quando se trata da educação Pré-Escolar. Porém, o estatuto adopta um termo para englobar os dois que é Agentes da educação, pois os dois trabalham em prol da educação das novas gerações.

O ECAE 160/18 no seu art. 12, coloca o perfil do educador de infância que se deve configurar com as seguintes competências: conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança; identificar a criança com necessidades especiais; ter métodos e técnicas pedagógicas, capacidade de leccionar no ensino primário; conhecer a legislação; seguir o processo de desenvolvimento da criança; fazer cumprir as regras de higiene e de alimentação equilibrada. Isto significa que ao educador infantil são atribuídas funções acrescidas por causa da natureza das pessoas com que tem de lidar, as crianças, que requerem uma tenção muito especial, pois precisam de uma formação integral. E o educador, para além de professor, é chamado a ser também guia.

O Educador de Infância é um técnico médio, qualificado e apto a cuidar de crianças em instituições de infância, a realizar de forma autónoma, ou sob supervisão, actividades pedagógicas e lúdicas com crianças de 0 a 5 anos de idade, promovendo o seu desenvolvimento global e garantindo a sua segurança e bem-estar (INIDE, 2016 p.20)

Os profissionais devem ser treinados para estimular cognitivamente as crianças e oferecer-lhes apoio sócio-emocional. Por isso, os países devem se esforçar para atrair mais e melhores cuidadores (vigilantes ou auxiliar da acção educativa) e educadores, ao elevar os seus estatutos e o seu salário ao mesmo nível dos professores. Em Angola, o pessoal que trabalha nos centros, quer públicos, quer na maioria dos privados, têm baixo nível de escolaridade (educadores de infância com 8ª e 9ª classes), auxiliares da acção educativa com 6ª classe, algumas, sem qualquer espécie de capacitação. Casos há de educadores de infância que não são valorizados (APDCH, 2017 p.21-22). Consequentemente a desvalorização desta carreira tem-se repercutido directamente no salário auferido que, de tão baixo, mal chega para o sustento das suas famílias. Isto tem feito com que haja pouca atracção para este trabalho, o qual tem cativado maioritariamente aqueles que não conseguem mais trabalho em outras instituições.

Para que a qualificação dos profissionais da educação Pré-Escolar se concretize, o governo gizou o programa para o quinquénio 2017/2022 que prevê a elaboração e implementação de um programa nacional de formação de professores que abrange o pessoal docente da educação pré-escolar, do ensino primário e do ensino secundário (Decreto presidencial N° 205/18 de 3 de Setembro).

Para que o processo de ensino aconteça eficazmente, os educadores na Educação pré-escolar precisam de adoptar teorias e práticas que possam ajudar na obtenção de um resultado mais eficaz que ajude as crianças a obterem resultados eficientes. Por isso se tem buscado teorias e modelos curriculares que possam ajudar neste desiderato tal como a teoria construtivista e os diferentes modelos curriculares. Como tal, a teoria construtivista tem assumido um papel muito importante para dar resposta eficiente à educação pré-escolar.

A actividade de ensino na Educação Pré-Escolar é basicamente alicerçada na teoria construtivista de acordo com a qual as crianças são ajudadas a construir o seu primeiro vocabulário, aprender as noções das coisas e aprender a entrar em contacto com

o mundo social. Isto só se torna eficaz quando o educador ajuda a criança a construir o conhecimento e a criança, por sua vez, insere-se integralmente neste processo.

Construtivismo é a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui, por força de sua acção e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da acção não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 2009, p.2) O pensamento construtivista não trata o conhecimento como absoluto porque reconhece os movimentos de continuada transformação. O conhecimento se origina na interação do sujeito com a realidade ou desta com o sujeito, seja ela a realidade física, social ou cultural (Vasconcelos e Manzi, 2017, p.70).

A prática pedagógica de Froebel, por isso, possui um lugar de destaque na Pedagogia, pois, inspirado nas ideias de Rousseau, Pestalozzi e outros, construiu uma teoria em que o objectivo da educação é realizado complementarmente na criança e no adulto, baseando-se na actividade da própria criança, o que faz com que não haja conflito entre o que se diz e o que se pratica. Assim, a educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Também Dewey defende uma educação que parte das experiências primárias oriundas das vivências sociais das crianças, valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas. Por isso, estas actividades devem tomar como referência o meio natural e social no qual a criança vive. A pedagogia de Montessori vai na mesma linha de pensamento, em que a educação tem o dever de libertar o indivíduo oculto, proporcionando condições para que a criança possa libertar-se para conhecer, descobrir aquilo que não conhece, visando o desenvolvimento da sua personalidade e das suas potencialidades através do “ ambiente adequado, mestre humilde e material científico” (Gonçalves, 2015 p.68-73).

É neste conceito que a educação Pré-Escolar se alicerça para que os educadores possam desempenhar a sua função com eficácia e tenham resultados adequados no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para que a criança aprenda, precisa-se que se usem métodos de ensino mais flexíveis que ajudem na aprendizagem mais rápida e no processo de inserção social mais eficaz. Portanto, o educador, durante a sua

formação, precisa de aprender que, para além de ser professor, é o grande modelo de vida das crianças. Pois, quando as crianças percebem que os seus pais insistem em levá-los ao jardim infantil para o contacto com os educadores, permanentemente começam a adoptar o educador como protótipo da sua vida, chegando a elegê-lo como seu modelo. E a criança começa a levar os ensinamentos do educador para o seio familiar, chegando mesmo a corrigir os pais sobre certos ensinamentos contraditórios em relação àquilo que ela tenha aprendido na instituição educativa. Neste sentido, a criança torna-se uma verdadeira “educadora da família”, dizendo aos pais: “ a educadora não ensinou assim”.

Modelo curricular tem sido definido por Serra (2004, p. 39) como sendo uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo. Por isso, a autora apresenta três modelos curriculares mais comuns na educação pré-escolar:

O modelo maturacionista, fundamentado nas teorias da psicologia dinâmica e que se traduz em currículos centrados na criança; o modelo comportamentalista, que se baseia nas teorias behavioristas e que está orientado para as aquisições académicas, traduzindo-se em programas estruturados, sequenciais e bem organizados; o modelo cognitivista cujos fundamentos se enraízam nas teorias do desenvolvimento cognitivo (p. 41).

Os três modelos têm em conta as três dimensões, designadamente a social, a comportamental e a cognitiva, que são importantes para o processo de inserção da criança na sociedade. Por sua vez, Cardona (2011, p. 149) diz que os modelos da educação de infância são caracterizados pelas seguintes fases: influência da psicologia do desenvolvimento, planificações diversas baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e do conhecimento.

Na visão de Cardona (2011, p. 150), para que se tenha uma prática educativa eficiente nas instituições Pré-Escolares, é necessário que se considerem três modelos de práticas educativas tais como:

- Modelo produtivo – valoriza a importância dada à aquisição de novos conhecimentos facilitadores do futuro sucesso escolar (depois da Segunda Guerra Mundial). - Modelo expressivo – valoriza sobretudo a capacidade de expressão das crianças (década de 70 do século XX). - Modelo estético – valoriza essencialmente actividades que têm como finalidade a

capacidade de expressão individual e estética (década de 60 do século XX).

Estes modelos trazem à tona a aquisição de conhecimentos, o que é o primeiro objectivo de uma instituição educativa que precisa da capacidade de expressão destes conhecimentos e, conseqüentemente, a finalidade da capacidade de expressão individual e estética. É através dos modelos práticos que se vê concretizado o ensino, pois esses modelos servem de indicadores que nos levam a perceber o quanto a criança aprendeu, como resultado do processo de ensino e aprendizagem que ele teve ao longo de um período de tempo estabelecido.

Para que o resultado desta actividade seja eficaz, os educadores e professores precisam identificar-se com a causa da formação das crianças para que possam corresponder em todas as circunstâncias às diversas necessidades delas.

3.10- Organização Escolar e Gestão do Currículo

No processo de ensino e aprendizagem, a maneira como o currículo e as instituições educativas estão organizadas influenciam a maneira como os alunos aprendem, pois a aprendizagem muitas vezes é condicionada pelo modelo de organização ou de gestão do currículo. No dizer de Cabral e Alves (2018, p.20), o modelo tradicional de gestão do currículo olha a organização do currículo em forma compartimentada das disciplinas [ou mesmo áreas disciplinares], alicerçada nas características do currículo académico. Neste caso, a integração fica a cargo do aluno.

As práticas da inovação pedagógicas da modernidade pressupõem uma forma de gestão diversificada, uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas (...) onde cada equipa educativa deverá conceber o seu plano de gestão integrado e flexível do currículo, desenvolvendo actividades que permitem atingir os objectivos traçados... o currículo passa a ser um todo composto por diferentes partes, mas que urge interligar e articular, evitando redundâncias, andaimando aprendizagens futuras, tornando a aprendizagem mais significativa e sólida (Cabral e Alves (2018, p.20).

Face à heterogeneidade actual da população escolar, o currículo uniforme mostra-se ineficaz, e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas

que garantam o acesso de todos e de cada um dos seus alunos às aprendizagens consideradas socialmente necessárias. Pois, no dizer de Cabral e Alves (2017, p.77), este modelo escolar que subjaz a esta poderosa ferramenta no combate às desigualdades sociais precisa de ser repensado e dar origem a novas lógicas de acção escolar, mais de acordo com os desafios que se colocam actualmente às escolas.

O desenvolvimento curricular homogéneo que caracteriza a matriz da escola, o problema da diversidade na escola de massas, a escola como organização uniformista obsoleta fiel à herança de um passado que já não existe, a crescente diversidade e multiculturalidade, o modo uniforme para totalidade de um sistema que se revela pouco eficaz na mudança de práticas e na melhoria da qualidade educativa são características da escola que precisa de uma nova maneira de organização e de gestão necessitando de integração e diferenciação curriculares que ajudem a dar uma resposta mais adequada às características da escola actual (Roldão, 2011). Pois, o currículo escolar rígido e homogéneo apresenta dificuldades em articular o conhecimento escolar com as experiências sociais, culturais e políticas dos educandos.

O sistema educativo angolano não foge à regra, pois fala-se pouco ou quase nada da gestão diversificada ou da gestão flexível do currículo, como tal prefere-se a homogeneidade como caminho mais facilitador, conforme afirma o INIDE (2010, p. 26):

A homogeneidade do nosso processo de ensino-aprendizagem, em que encontramos as mesmas estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, da idade, das experiências vividas. A diversidade real do educando é reduzida a julgamentos morais tais como: ser aplicado, esforçado, responsável, preguiçoso, bem comportado, obediente, indisciplinado, rebelde, etc.

INIDE (2013, p. 89) diz que há crianças que trazem para o jardim-de-infância o vocabulário do seu lar e do seu grupo de brincadeiras e outras há que trazem um vocabulário rico e variado, devido ao seu meio cultural e social. Isto exige do educador a necessidade de trazer todas as crianças a realizar actividades conjuntas que proporcionem o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem de uma forma harmoniosa.

A organização dessas respostas pressupõe a capacidade das escolas e do corpo docente para analisar as condições e situações concretas em que o ensino se realiza, para identificar problemas e para criar soluções curriculares adequadas. Implica tomada de

decisão de tipo axiológico e de tipo técnico, tomadas de decisão que se dão a diferentes níveis. Assim, se o currículo nacional, oficial e formal, é o resultado de decisões político-administrativas, torna-se necessário que as escolas, posteriormente, o contextualizem num projecto curricular adequado às suas próprias características e condições, criando o “pano de fundo” no qual os professores organizam e operacionalizam o projecto curricular de cada turma (Leite, 2011b, p.8).

A organização do sistema educativo em Angola continua a ser muito igual àquele sistema educativo que se estabeleceu no tempo colonial. Como diz Ngaba (2017, p.123), a centralização das práticas educativas, como era de esperar, teve como uma das consequências a uniformização dos currículos entre Portugal Continental e os territórios ultramarinos. Assim, Portugal e Angola passaram a ter os mesmos programas e currículos de ensino, prática que vigorou até à década da independência. Isto foi confirmado pelo INIDE (2010, p.29) quando diz: *No desenho do currículo angolano não se dialoga nem com pessoas com longas experiências de vida, nem com os conhecedores da realidade local.*

Na primeira reforma, como consequência de um ensino sob o modelo elitista e centralizado, tanto os programas de ensino, como a sua calendarização, estavam padronizados para todo o país, independentemente da situação sócio-económica das regiões ou dos estudantes (Ngaba 2017, p.140). Isto acontece para os alunos, para os programas e conteúdos e para a formação dos próprios professores. Porém, sabe-se muito bem que em Angola existe grande variedade de povos, línguas e costumes, como também diversidade social e económica. De acordo com INIDE (2010, p.25) em Angola a escola desconhece essa problemática e dá um tratamento uniforme a todos, não reconhecendo as diferenças, o que só vem consagrar a desigualdade e as injustiças.

É necessário compreender o educando na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimento, emoções, desejos, projectos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. É também importante compreendê-lo como sujeito social, que tem direito ao conhecimento científico sem desconsiderar o conhecimento que possui sobre si mesmo e que traz do seu meio (INIDE 2010, p.25).

Os professores são um instrumento fundamental nas práticas de gestão curricular, na medida em que vão contribuir para a qualidade da educação e do sucesso educativo

através de metodologias de trabalho pedagogicamente diferenciadas, numa óptica de escola inclusiva. É nesta vertente que se situa a gestão curricular. A concretização e institucionalização desta cultura passa pela concepção e operacionalização de projectos educativos da escola, em Angola praticamente inexistente, onde, dentro dos limites definidos pelo currículo oficial, cada instituição escolar organiza e gere com autonomia o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os contextos locais específicos de cada região (de Menezes, 2014, p. 35).

Existe uma necessidade urgente para a gestão curricular flexível no sistema educativo angolano, pois tem havido descontentamento e críticas da comunidade educativa em geral, dos pais e dos professores, em particular. Há muitos elementos apontados ao sistema educativo angolano, especialmente no que se refere à segunda reforma, porque se aponta a ineficiência desta reforma especialmente referente ao ensino primário no que à passagem automática dos alunos diz respeito. Todos esses factores contribuem para que a educação seja considerada por muitas franjas da sociedade como sendo um organismo produtor de diplomas, pois os seus efeitos não se sentem na vida real dos alunos. Efectivamente, eles continuam com as lacunas na escrita, na leitura, no senso crítico e na resolução dos seus próprios problemas.

Os alunos, nas salas de aulas em Angola, são cada vez mais heterogéneos, pois são oriundos de situações económicas, sociais e culturais diferentes e com um leque de conhecimentos díspares e diversificados. No dizer de Cabral e Alves (2018, p.21), as inovações pedagógicas exigem modos de trabalho mais flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades. De acordo com Digo (2010, p.27) a heterogeneidade não pode responder-se com a uniformidade curricular, por isso o autor coloca como solução a gestão flexível do currículo que estará mais ajustada a uma escola básica de massas e ao propósito de fazer com que todos os alunos façam as aprendizagens que são essenciais. Daí a existência muito grande da disparidade entre a realidade que os alunos vivem e o sistema educativo actual, sem se esquecer da profusão constante de informação e comunicação incrementada pela globalização económica, cultural, política, religiosa, muitas vezes envolvendo contradições, o que tende a trazer cada vez mais confusão e tensões no processo de aprendizagem dos alunos. Os alunos encontram dificuldades em fazer uma síntese entre as diferentes visões ou posições da cultura, da sociedade, da igreja e dos meios de comunicação social. Por isso, há necessidade de as instituições educativas procurarem

maneiras mais eficazes para fazer uma síntese que possa ajudar as crianças a se direccionarem, pois é do conhecimento de todos que não é conveniente às crianças, nos seus primeiros anos escolares, terem muitos modelos, porque uma situação do género, em vez de ajudar, acaba por perturbar o seu crescimento que se pretende harmonioso e bem direccionado.

A educação em Angola, depois da independência, tomou novos caminhos com a primeira reforma educativa de 1978, resultante das ideias políticas do primeiro congresso do MPLA que, segundo o decreto Nº 40/80, definiu as linhas gerais de orientação para a reformulação do sistema de educação e ensino da república Popular de Angola. Isto fez com que houvesse alterações, uma vez que o novo governo tinha como principal intenção alterar a maneira de pensar das pessoas através da educação, o que levou, na realidade, à politização do sistema educativo. Estas mudanças, por sua vez, não foram simplesmente conceptuais e políticas, pois elas trouxeram consequências em todas as esferas sociais, já que a educação é um motor determinante da sociedade. Estas mudanças trouxeram, como consequência, um elevado nível de analfabetismo, insuficiências de escolas desde o pré-escolar ao ensino superior e uma fraca preparação pedagógica dos professores.

Angola é um país de tradição curricular centralizada, como o é a maior parte dos países de influência latina. As decisões curriculares cabem, durante muito tempo, apenas às estruturas administrativas centrais. Às escolas não é atribuído qualquer papel curricular e aos professores pede-se apenas que executem as prescrições emanadas centralmente, inclusive programas, conteúdos, planos de aulas e objectivos. Aos professores somente é exigido que executem o que encontram já prescrito. Neste contexto, e com este sistema educativo, é legítimo que se pergunte em que consiste a gestão do currículo, quando tudo se resume em transmitir o que já está estipulado e não se fala da gestão curricular flexível. No dizer de Pacheco há uma grande relação entre a gestão flexível do currículo e a autonomia do professor.

O professor goza de uma *autonomia de orientação* dentro de referenciais que lhe são impostas - objectivos, programas, orientações metodológicas, manuais e procedimentos de avaliação - mas que jamais determinam liminarmente a sua acção. Nos contextos da escola e sala de aula, o professor detém uma *autonomia relativa*, na medida em que as suas práticas são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas. Aceitando-se que existe uma estrutura invariante de ensino comum aos professores, o processo de

construção da autonomia docente baseia-se mais nas regras informais impostas pela gramática da escola do que nas regras formais da administração. O professor detém ainda uma autonomia de negação, isto é, a *autonomia reconhecida* no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às condições de trabalho (nunca é demais falar do excessivo número de alunos por turma, por exemplo), à insuficiência dos recursos e materiais curriculares e ao subfinanciamento das escolas (Pacheco 2000a p.76).

Enquanto não existir uma gestão curricular de base alicerçada na organização escolar, todas as mudanças estruturais que se fazem ao nível do currículo prescrito não chegam a efectivar-se da melhor maneira possível. Realmente, não existindo articulação entre aquilo que se decide a nível global com aquilo que se efectiva a nível restrito as decisões feitas ficam simplesmente emanados nos livros, documentos e engavetados nos arquivos, pois o processo de ensino e aprendizagem permanece igual e inalterável. É justamente esta a questão de gestão do currículo em Angola. Os problemas de que enfermava o sistema educacional continuam inalteráveis, apesar de terem existido reformas e novas políticas educativas. Por exemplo, as estruturas de base, concretamente as salas de aulas, continuam como eram anteriormente. No dizer de Alves (1999, p.20) quando isto acontece permanecem os principais traços essenciais da gramática escolar:

O ensino de classe, com a intrínseca pedagogia colectiva do ‘ensinar a muitos como se fosse a um só’, a divisão e estratificação dos saberes em disciplinas, com escassa articulação horizontal, a impessoalidade da relação pedagógica, o predomínio da lição e do método expositivo, a uniformização de dar o mesmo a todos no mesmo tempo, a estandardização do modelo temporal, a autoridade fundada na posição hierárquica, a avaliação descontínua e burocrática que elege o exame como referente inspirador e mecanismo de sobredeterminação das práticas pedagógicas e dos ritmos e conteúdos de vida dos estudantes.

Pacheco (2000a p.73) advoga que a construção do currículo real pelos professores e alunos na escola depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional. Como tal, o que se pretende não se realiza com um currículo centralizado cuja implementação dependa grandemente do professor, que exerce o papel principal. Para a realidade angolana, todavia, tudo seria facilitado se se observasse a rigor o que vem previsto, quando se fala do perfil de saída da formação de professores do 1º ciclo do ensino Secundário. Ao referir-se ao nível do saber-fazer, a alínea b) preconiza: “Adoptar

métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos/conteúdos essenciais, e do desenvolvimento integral do jovem” (INIDE, 2003c p.12).

Neste capítulo foi feita uma fundamentação teórica que nos possibilitou olhar todo o percurso histórico e pontual que nos ajudou a conhecer e compreender com maior profundidade a situação do ensino pré-escolar em Angola. Como é óbvio, o governo e as famílias reconhecem a importância e a influência que o ensino pré-escolar tem exercido no crescimento social, humano e intelectual das crianças. Como tal, esforço tem sido feito através da regulamentação e legislação para que se possa implementar este ensino em todo o país. Porém, a parte prática de investimento tem feito com que este sonho não se atingisse, ficando assim o ensino pré-escolar confinado principalmente à cidade capital do país e às capitais das províncias e ficando assim as zonas rurais privadas deste bem tão precioso por falta de investimento. Ficou também claro que o governo precisa investir mais no ensino pré-escolar para que este possa abranger todo o país. No capítulo que se segue fizemos a resenha metodológica que nos possibilitou fazer uma posterior investigação de campo para entendermos da melhor maneira possível como o ensino pré-escolar tem influenciado o ensino primário nas escolas que investigamos.



PARTE B-ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



IV CAPÍTULO: METODOLÓGIA/INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

4.0- Introdução

O maior objectivo deste capítulo é especificar e fundamentar os caminhos metodológicos da presente pesquisa pois a metodologia clarifica os contornos trilhados para se chegar à concretização deste trabalho, pois somente conhecendo o caminho se pode chegar melhor ao destino.

Este capítulo apresenta a metodologia e os instrumentos de pesquisa que foram usados para realizar este estudo. Como tal, o presente capítulo é composto por várias secções tais como: Problemática e questões de investigação, objectivos, contexto e sujeitos de pesquisa, abordagem metodológica, técnicas e instrumentos de recolha de dados, e modelo de análise dos resultados.

Para fazer o nosso trabalho de forma mais significativa optou-se por um “estudo de caso múltiplo” para compreender em diferentes contextos como é feita a gestão do currículo com crianças de natureza diversificada. Para a concretização deste trabalho foi utilizada abordagem qualitativa e quantitativa conhecida por abordagem mista, onde utilizamos as seguintes técnicas: Análise documental – pois foi através dos documentos que conseguimos informações que constituíram o sustentáculo básico de tudo o que foi tratado neste trabalho e por outro lado a análise dos documentos ajudou-nos a triangular os dados que foram obtidos no campo de pesquisa. A pesquisa de campo, por sua vez, ajudou-nos a recolher os dados que foram tratados estatisticamente e analisado para nos ajudar a perceber a maneira como os professores gerem o currículo a seu nível com crianças de natureza diferente e conseqüentemente através da triangulação dos dados que nos fizeram entender a relação das informações e respectiva consistência e validade.

4.1- Problemática e Questões de Pesquisa

A Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano apresenta seis níveis de ensino, dos quais, o ensino pré-escolar constitui o primeiro, com os seguintes objectivos: estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança; melhorar a integração e a participação da criança no meio natural, social e cultural que a rodeia e desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e actividade lúdica da criança (Art. 22 da Lei nº 17/16 da LBDSE).

O sistema educativo angolano é caracterizado pela centralização sendo que o Ministério da Educação determina os currículos e os programas que devem ser

administrados no ensino pré-escolar e no ensino primário. Não se verifica, por isso, um sistema de gestão curricular flexível, embora haja o planeamento das aulas nas ZIPs (Zona de Influência Pedagógica) pelos professores, em particular. Não existe uma abertura na gestão curricular, por causa do ensino ser centrado nos programas e controlados pelo governo. Este factor compele os gestores do currículo a interessarem-se (interessam-se) mais pela averiguação do cumprimento da implementação dos programas do que pela verificação de se os alunos estão realmente a aprender ou não. Como tal, coloca-se muita ênfase nas estatísticas finais de cada ano, pois os gestores escolares têm como preocupação ter uma percentagem maior dos que passam de classe, e muitas vezes a qualidade de ensino e o aumento de conhecimento não se tem levado tanto em conta.

A educação pré-escolar, por muitos anos, estava integrada no MINARS (Ministério de Assistência e Reinserção Social) e o ensino primário, no Ministério da Educação, o que, de certa forma, aumentava a dificuldade de integração e de continuidade o que certamente desencadeava uma maior desarticulação nas políticas de educação e formação entre os diferentes Ministérios para dar sequência à formação dos alunos nos níveis de ensino (posteriores) subsequentes à educação pré-escolar. Somente no ano de 2018, de acordo com art.1 do Novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, o ensino pré-escolar passou a pertencer ao MED (Decreto Presidencial nº17/18 de 25 de Janeiro).

As crianças que terminam o ensino pré-escolar ficam 5 anos recebendo uma formação (o ensino Pré-escolar inicia aos três meses de idade e termina com 5 anos), porém, existem outros alunos que não passam por este subsistema de ensino. Deste modo, temos, no ensino primário angolano, dois tipos de alunos que o frequentam: um grupo que provém do subsistema pré-escolar e outro, sem a base propiciada por este nível de escolaridade.

Conhecendo o quadro da situação do ensino pré-escolar, surge em nós a preocupação de saber como os professores gerem o currículo, tendo em conta a heterogeneidade das crianças e a influência que tal facto exerce sobre a qualidade de ensino. Esta situação só pode ser resolvida com uma gestão curricular flexível e inclusiva para responder às necessidades das crianças. Sabendo que a educação em Angola está baseada no sistema centralizado, como é que as escolas e os professores têm respondido a este problema prático e evidente no ensino primário?

Questão de partida: As práticas organizacionais e pedagógicas no ensino primário promovem a aprendizagem de todos os alunos e são dispositivos de promoção da excelência e equidade?

4.2- Questões de investigação

Face à questão de partida, enunciam-se as seguintes questões complementares:

- 1- De que forma os professores gerem o currículo tendo em conta os diferentes tipos de alunos presentes na sala de aula?
- 2- De que maneira é feita a articulação curricular pelos professores para dar continuidade à educação recebida no ensino pré-escolar e agora, no ensino primário?
- 3- Como tem sido a prática educativa dos professores, tendo em conta a disparidade do nível dos conhecimentos trazidos pelos alunos?
- 4- Qual (ais) a (s) estratégia (s) utilizadas pelos professores nas práticas educativas para ultrapassar o problema da heterogeneidade dos alunos para haver harmonia no processo educativo?
- 5- Que dispositivos se utilizam para promover a integração curricular?
- 6- Que mecanismos são usados pelos professores para garantir a qualidade educativa no ensino primário?

4.3- Contexto e Sujeitos de Pesquisa

Este estudo focaliza simplesmente a Província de Luanda. Luanda é a capital de Angola e especialmente durante a guerra, foi considerada o lugar mais seguro de Angola, o que fez com que muita gente saísse das suas Províncias e viesse para aqui residir. Por isso, esta Província concentra um leque de representatividade populacional muito mais significativa, em relação às demais províncias de Angola.

O censo de 2014 mostra que Angola situa-se, em termos de tamanho da população, em milhões de habitantes, em 12ª posição entre os 54 países de África. Luanda é a província com mais população, isto é, 6 945 386, o que faz dela uma província com mais forte concentração populacional ao nível de todo o território nacional, com 368 habitantes por km², o que ultrapassa o País com maior densidade no mundo. Mónaco tem 16.235 pessoas por cada km² (2005). Luanda tem 7 Municípios e os mais populosos são Luanda com 2.107.648, Viana 1.525.711 e Belas 1.065.106. Isto quer dizer que a população

residente nos três Municípios mais populosos de Luanda chega a 4,7 milhões de habitantes, o que supera a combinação da 2ª e 3ª províncias mais populosas de Angola, 4,4 milhões de habitantes. Por outro lado a população dos três Municípios supera a população combinada de 8 Províncias, comportando os três Municípios 4,7 milhões de habitantes e as 8 Províncias, 4,3 milhões (Censo 2014, p.32-35).

Em Luanda, podemos encontrar diferentes tipos de estratos sociais e, de igual modo, todo o tipo de escolas. É a Província com a maior concentração populacional (INE, 2016). É em Luanda onde se pode encontrar o maior número de instituições com Educação pré-escolar. Por isso, há mais possibilidades das famílias enviarem os seus filhos para essas instituições, antes de entrarem no ensino primário.

Organizamos, por isso, um estudo de caso (multi caso) abrangendo 3 escolas, das quais uma se encontra no centro da cidade, outra, na zona suburbana e outra ainda, na zona Rural. O facto de serem instituições de meio ambiente diferente, (deu-nos) propiciou-nos um conhecimento completo sobre (como têm variado aderência ou ainda a presença) a presença ou a ausência dos serviços do ensino pré-escolar. Pois, de acordo com o Censo de 2014, o país tem uma taxa de analfabetismo global de 65,6% entre a população com 15 ou mais anos. Comparando a área rural com a área urbana, nas cidades a taxa de analfabetismo é de cerca de metade da registada nas zonas rurais.

O pesquisador, com esta escolha, propõe-se ter três escolas com características distintas em qualidade de estruturas, em localização geográfica e em qualidade de ensino. Na verdade, em Angola, as instituições educativas diferem umas das outras cada vez que se distanciam das cidades. Assim, este propósito permite ao pesquisador averiguar a variação do ensino pré-escolar em diferentes contextos. E estas escolas serão tiradas de três Municípios diferentes da Província de Luanda, que serão escolhidos de acordo com a respectiva densidade populacional. Trata-se justamente dos três Municípios mais populosos.

Em termos técnicos, instrumentos e dispositivos de recolha de dados foram usados os seguintes: Diário do campo, para fazer anotações das informações que foram recolhidas da análise documental, da entrevista e da observação; a Triangulação, na medida em que usamos diferentes instrumentos para a recolha de dados que ajudaram a aprofundar a nossa pesquisa, recorrendo também à triangulação dos dados recolhidos; ver como tem sido feita a articulação e a coerência vertical entre os professores do ensino pré-escolar e os do ensino primário. Sujeitos de pesquisa: Directores pedagógicos (Entrevista) e Professores (Questionário), Crianças (observação na sala de aulas).

4.4- Critérios de inclusão e de exclusão

No processo de pesquisa, a preferência por certos grupos, pessoas ou elementos tem sempre uma razão de ser, como tal, é sempre importante que se justifiquem estas escolhas chamadas, por isso, de critério de inclusão e de exclusão.

- a) Somente fizeram parte do estudo as escolas do ensino de base que têm alunos que passaram pelo ensino pré-escolar e aqueles que não passaram pelo ensino pré-escolar.
- b) Serão excluídas as escolas que não têm os dois tipos de alunos e as escolas do ensino secundário, porque eles já passaram muitos anos na escola e possivelmente o que aprenderam no ensino pré-escolar tenha já um efeito muito mais remoto no seu processo educativo. Actividades a serem realizadas antes da observação e da entrevista: determinar o número de alunos que tiveram o ensino pré-escolar e o daqueles que não tiveram o pré-escolar. Para fazer isto, será solicitado ao director pedagógico bem como à secretaria todo o apoio possível para se comprovar documentalmente o número dos alunos que já passaram pelo ensino pré-escolar, porque estes alunos, quando terminam este nível, recebem o certificado de qualificação.

4.5- Abordagem Metodológica

Abordagem metodológica é o “caminho sistemático para resolver um problema onde se estudam diferentes passos que são geralmente adoptados pelo pesquisador para estudar um problema de pesquisa de uma forma lógica” (Kothari, 2004, p. 8).

Para fazer o nosso estudo mais maneável e compreensível usamos o paradigma misto, porém, com maior ênfase na pesquisa qualitativa.

Ao adotar um método misto, o pesquisador pode quantificar dados qualitativos ou qualificar dados quantitativos; pode explorar casos discrepantes, ou seja, durante a análise quantitativa dos dados, podem surgir casos que se desviam profundamente dos demais, e a pesquisa qualitativa pode ser utilizada para aprofundar esses casos; pode desenvolver instrumentos de pesquisa baseados na visão da população pesquisada a partir da coleta qualitativa de dados; pode estudar a população em diversos níveis, realizando pesquisa quantitativa com famílias e qualitativa com indivíduos específicos dentro dessas famílias (Cresswell 2007 citado por Zapelini e Zapelini 2013 p.81).

Por isso, nesta pesquisa elementos qualitativos se mesclam aos quantitativos; de modo geral, muitas pesquisas qualitativas recorrem à quantificação para obter melhores resultados, pois a pesquisa quantitativa procura identificar as relações de causa e efeito entre os fenómenos. A pesquisa quantitativa complementa-se com a qualitativa, enquanto medimos as variáveis com a quantitativa, do outro lado descrevemos as mesmas variáveis com a qualitativa tendo informações mais completas (Zapelini e Zapelini 2013 p.75).

Coutinho (2008) considera que às duas abordagens correspondem diferentes métodos de recolha de informação: o quantitativo necessita de instrumentos estruturados com categorias estandardizadas que permitam encaixar as respostas individuais enquanto o qualitativo ausculta as opiniões individuais sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão.

De acordo com Freixo (2011, p.146) o paradigma qualitativo tem lugar, quando o investigador está preocupado com uma compreensão aprofundada e holística do fenómeno em estudo. Pois nele o investigador observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresenta, sem procurar controlá-los.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Ogula e Onsongo (2009, p.124) é também “designada de pesquisa naturalista pois providencia uma investigação aprofundada dos indivíduos, grupos ou instituições assim como eles estiverem a ocorrer naturalmente ou no contexto da vida real”, esta pesquisa possibilita o investigador recolher, filtrar e organizar os dados. Com isto o pesquisador recolhe, organiza as informações através da observação directa de tudo o que estiver acontecer na sala de aulas durante o processo de ensino e aprendizagem e o que acontece fora da sala (no seu meio ambiente). O estudo qualitativo enfatiza a obtenção de informações que acontecem dentro e fora da situação da sala nos diferentes eventos que podem ajudar a focalizar e analisar o problema em estudo de uma determinada população alvo (Mwiria e Wamahiu, 1995, p. 116). A pesquisa qualitativa é o que se desenvolve numa situação natural como sua fonte directa de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (Ludke e André, 2011, p.11 e 18). Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Por isso ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo 2012, p.21).

São consideradas características da pesquisa qualitativa as seguintes: Compromisso com a perspectiva das pessoas estudadas: os fenómenos são sempre

estudados a partir das perspectivas e pontos de vista dos pesquisados, Descrição, Contextualismo, Visão longitudinal e Flexibilidade (Zapelini e Zapelini, 2013 p. 79). A investigação qualitativa caracteriza-se por ser directa por que ocorre no ambiente natural tal como os factos estiverem a acontecer e o investigador é tido como o principal instrumento. Esta pesquisa é conhecida por ser descritiva por basear-se mais no discurso pois interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado para averiguar como os factos acontecem na realidade. Por isso a pesquisa qualitativa é conhecida por ser indutiva pois analisa os factos isolados para se chegar a uma conclusão mais significativa.

Estudo de casos que Yin (2001, p. 32) define como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

De acordo com Ludke e André (2011, p.18 e 20) o estudo de caso tem as seguintes características:

Visa a descoberta, enfatiza interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa variedade de fontes de informação, revela a experiência vicária e permite generalizações naturalistas, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2010, p.274) colocam três motivos para estudar casos: intrínsecos (traços particulares), instrumentais (esclarecimentos de traços sobre algumas questões) e colectivos (abordagem de vários fenómenos conjuntamente). No presente estudo usamos o caso colectivo pois o nosso abordou diferentes fenómenos nas três escolas. Severino (2007, p.121) considera que o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando por isso a inferência. A presente pesquisa é de carácter descritivo, do tipo caso múltiplo o que permite compreender o estudo tendo em atenção a sua singularidade, complexidade, articulação e interacção com o contexto onde se desenvolveu a pesquisa (Stake, 1995)

4.6- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Colheita de dados é a recolha sistemática de informações junto dos participantes com ajuda dos instrumentos de medida seleccionados. Nesta etapa deve-se precisar a forma como se desenrolará a colheita de dados assim como as etapas preliminares que a

conduzirem. Os principais meios de recolha de dados são a análise documental, diário de campo do investigador, entrevistas, observação e questionário (Freixo, 2011).

O uso de diferentes instrumentos nos ajudou em ter muitas fontes de informações, o que, conseqüentemente nos levou à triangulação dos dados, pois de acordo com Coutinho (2008, p.9),

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

A triangulação é a maneira eficaz de combinar as informações de modos que apresentados tenham ligação e possam aferir significação de maneiras que haja fluência do conhecimento apresentado referente aos meus sujeitos, mesma temática, contexto e linha de pensamento.

4.6.1- Análise Documental

Documento é todo o conhecimento que se apresenta sobre um suporte material... que pode ser utilizado como instrumento e meio de consulta, de estudo e de investigação (Prelezo e García, 2003 p. 49). O documento é toda a forma de registo e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador, por isso a documentação pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos (Severino, 2007, p.124).

Análise Documental (foram analisadas as pautas dos alunos, para se identificar a existência de diferenças nos resultados entre os alunos que tiveram o ensino pré-escolar e os que entraram directamente no ensino Primário sem o ensino pré-escolar); Analisou-se os currículos do Ensino Pré-escolar que foram comparados com os currículos do Ensino Primário, especialmente os da Primeira classe e os da Segunda classe.

4.6.2- O Questionário

Questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (Severino, 2007, p.125).

O questionário foi instrumento eficaz na medida em que ajudou-nos a obter informações ao questionado onde cada um teve a oportunidade de pensar e responder da maneira que achasse mais conveniente, pois este instrumento deu oportunidade ao respondente de pensar, lembrar e reflectir na informação que ele detinha.

O questionário foi elaborado a partir dos objectivos da pesquisa e através das questões de partida olhando a problemática que direccionou todo o processo de pesquisa. Este instrumento foi validado através de um pré-teste realizado um mês antes da pesquisa com uma escola que possuía características semelhantes a escola alvo de pesquisa. Isto nos ajudou a aferir se as perguntas feitas são compreensíveis ou ainda claras para serem respondidas. As perguntas consideradas difíceis, ou ainda, não muito claras, foram modificadas ou reformuladas colocando-as de maneira mais clara, e outras, inclusive, foram eliminadas e, conseqüentemente, colocadas outras mais adequadas.

O questionário depois de elaborado foi corrigido e validado pelo orientador desta pesquisa depois de se aferir que estavam conformes aos objectivos pretendidos.

4.6.3- A Entrevista

Entrevistaram-se todos os professores das turmas que foram observadas, o que somou uma totalidade de 12 professores, nas três escolas. Em cada escola foram observadas duas turmas da primeira classe e duas da segunda, fazendo, desta maneira, 12 turmas, tendo sido de igual modo entrevistados os três directores das três escolas.

A entrevista foi um instrumento muito útil na recolha de informações pois foi através deste que o pesquisador teve a oportunidade de dialogar directamente com os professores nas questões referentes à gerência do currículo pois são eles que fazem real a gestão curricular e conseqüentemente a implementação do currículo, sendo importante perceber o grau de conformidade ou desvio face ao que foi idealizado. São os professores que lidam directamente com os alunos, todos os dias, por isso conhecem com mais profundidade todas as preocupações que interessam ao pesquisador, pois eles são intermediários entre a escola e os alunos, e entre os alunos e as famílias.

Foi de grande interesse do pesquisador ouvir em primeira mão os depoimentos dos professores sobre tudo aquilo que tem sido o seu trabalho, mencionando directamente a experiência pessoal de cada um, sublinhando as alegrias e as dificuldades que têm encontrado na sua actividade quotidiana.

A entrevista, neste caso, serviu de mais-valia, pois, com ela, o pesquisador pôde não simplesmente ouvir mas também observar os gestos e as manifestações externas dos professores ao responderem às questões, o que ajudou o pesquisador a reter conhecimentos não somente do que se diz mas também de tudo aquilo que se pode perceber que não foi dito pelas palavras.

Este instrumento ajudou de igual modo o pesquisador porque, mais que perguntas directas que foram feitas, o pesquisador teve a oportunidade de muitas vezes explicar e moldar as questões de tal maneira que fossem bem compreendidas e em contrapartida o entrevistado teve ocasião de pedir esclarecimentos das perguntas feitas. Isto facilitou profundamente a maneira de obter informações mais profundas que eram do interesse do pesquisador.

A entrevista ajudou de uma forma mais directa a conseguir a informação vinda dos professores pois são eles que constituem a principal fonte de informação de tudo o que acontece no processo de ensino e aprendizagem guiado por eles. Os professores são os que mais conhecem os alunos, porque interagem com eles todos os dias e de igual modo conhecem o processo de crescimento intelectual dos alunos assim como as suas debilidades.

4.6.4- A Observação

Observação é todo o procedimento que permite acesso aos fenómenos estudados (Severino, 2007, p.125), ou ainda é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações, utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (Marconi e Lakatos 2010, p.275).

É através da observação directa que o pesquisador entrou em contacto com a realidade natural tal como estava a acontecer para conhecer e constatar “in loco” aquilo que estava a ocorrer, porém, sem nenhuma interferência directa ou indirecta do pesquisador. Isto facilitou o pesquisador a notar a situação que na realidade se vive no ambiente escolar e saber como tem sido levada pelo professor a actividade educativa, na sua relação tanto com os alunos, quanto com o meio ambiente, com a escola em geral, com a gestão do currículo e com a transmissão de conhecimentos.

É através da observação que o pesquisador foi notando como os professores gerenciam o currículo, fazendo o triângulo, aluno, conteúdo e métodos de ensino que constituem os elementos importantíssimos na gestão do currículo no momento em que estiver a ocorrer o processo de ensino e aprendizagem.

Como é sabido, existem muitos factores que interferem de uma forma natural quando o processo de ensino estiver a acontecer. Porém, o pesquisador soube joeirar tais factores, usando o critério de validação daquilo que se considera importante, relegando para plano secundário aquilo que não tem significado relevante no processo.

A observação directa desempenha um papel importante na pesquisa pois constitui um instrumento de concretização de tudo aquilo que o pesquisador encontrou nos documentos consultados na escola e obteve da entrevista directa feita aos professores, bem como do resultado da observação, fazendo-se, conseqüentemente, uma triangulação dos dados, facilitando assim a concretização e averiguação dos factos na sua realidade.

A observação do ambiente da sala de aula teve o interesse peculiar, pois foi de igual modo possível observar directamente o comportamento dos alunos na sua relação com o professor e com os seus colegas. Foi durante este processo de observação que o pesquisador teve oportunidade de notar com clarividência as suas preocupações pois o objecto do seu estudo se definia com maior nitidez. Olhando para a maneira como o professor ensinava, interagia e explicava os conteúdos, fomos levados a entender profundamente como o professor geria o currículo na sala de aulas no processo de ensino e aprendizagem. Somente através deste meio foi possível notar a maneira como o professor conseguia gerir o processo de ensino e aprendizagem, apesar de a turma de alunos ser muito heterogénea. A manifestação espontânea dos alunos demonstrava com clareza quando é que os alunos já conheciam a matéria, quando não conheciam, quando estavam a entender e quando não estavam e de igual modo quando estavam interessados ou ainda não.

A observação (iniciação, 1ª Classe e a 2ª Classe) incidiu sobre as três primeiras classes do ensino Primário. Foram escolhidas as referidas classes porque são aquelas em que, de uma forma directa, se notam mais os efeitos da educação recebida no ensino Pré-escolar. As outras classes do ensino primário já são muito avançadas, e pode notar-se pouco nelas a influência do conhecimento recebido no ensino pré-escolar. Por isso foram excluídas. Observaram-se, em cada escola, duas turmas da iniciação, duas da primeira classe e duas da segunda, o que chega a perfazer seis turmas em cada escola, excepto uma em que havia somente uma turma da iniciação, somando 17 turmas, das quais, 5 da iniciação, 6 da 1ª classe e 6 da 2ª classe.

A observação constitui uma técnica importante de recolha de informação na pesquisa qualitativa pois, o pesquisador, através da observação directa, consegue recolher informações de uma forma natural. Por isso, a observação directa ajuda o pesquisador a averiguar as informações recebidas e compará-las com a informação que está a ocorrer no campo. Como tal, a observação ajuda no processo de triangulação de informações, pois aquilo que foi recebido de uma forma indirecta se concretiza na realidade, completando assim a informação e torná-la mais concreta.

A observação que se faz na sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem ajudou o pesquisador a identificar as questões relacionadas com a gestão, pois isto ajudou-nos a saber como os professores gerem o currículo, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos; também nos ajudou a verificar como o professor responde às necessidades das aprendizagens dos alunos. De igual modo, ajudou o pesquisador a notar a interacção entre os alunos e o professor e os alunos entre eles. Consequentemente, foi fácil notar a participação, o crescimento e as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem.

4.6.5- Procedimentos de Recolha de Informações

Para recolher as informações, o pesquisador obteve uma carta de apresentação a partir da Universidade Católica na Faculdade de Educação e Psicologia e no âmbito do curso de Doutoramento. A Carta foi apresentada às direcções das escolas., A partir dela, aquelas autorizaram a nossa pesquisa. Depois da apresentação da carta, foi explicado o propósito da pesquisa pelo pesquisador o qual foi posteriormente admitido pelo director a fazê-la. O director de cada instituição, por sua vez, escreveu uma carta que autorizava o pesquisador a fazer o seu trabalho e, consequentemente, a realizar todas as actividades a ele referentes, na respectiva instituição escolar.

O questionário foi administrado pessoalmente pelo pesquisador aos professores. A entrevista foi feita presencialmente aos directores pedagógicos. Da entrevista em causa, o pesquisador fez o registo áudio e fez as anotações das informações que foi recebendo e a observação directa achada pertinente em relação às aulas, aos alunos e ao meio ambiente. Através da análise documental dos arquivos das escolas e através dos livros e artigos, o pesquisador entrou em contacto directo com variados documentos sobre a educação em Angola. Usando o diário de campo, o pesquisador anotou todas as informações úteis, sejam as resultantes da observação como as da entrevista que realizou.

Para se fazer a recolha dos dados, o questionário para professores está composto por duas partes: a introdução, que explica sobre os objectivos da pesquisa, as orientações para o preenchimento e a garantia do anonimato. A segunda parte é composta por cinco secções: informação pessoal, aspectos administrativos e profissionais, informação geral da educação, no de trabalho docente e questões gerais.

4.6.6- Estratégias de Recolha de Dados

No presente trabalho, realizamos entrevistas semiestruturadas aos directores Pedagógicos das escolas para identificar a percepção de cada um sobre a problemática em estudo, bem como sobre a forma como é feita a integração dos alunos de origem distinta no ensino primário. Para fazer o estudo mais maneável, organizamos o processo de pesquisa da seguinte maneira:

Análise dos documentos

Entrevista aos directores pedagógicos

Questionário aos professores

Tabela 5: Etapas do trabalho de campo

| Instrumentos | Actividades | Data | Intervenientes |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|---|
| Entrevista | Elaboração do guião de Entrevista | Dezembro 2019 Janeiro de 2020 | Investigador |
| | Análise e aprovação | Fevereiro 2020 | Orientador |
| Questionário | Elaboração das Questões | Dezembro 2019 Janeiro de 2020 | Investigador |
| | Análise, validação e aprovação | Fevereiro 2020 | Orientador |
| Questionário e Entrevista | Correções | Março de 2020 | Investigador |
| Questionário e Entrevista | Pré-teste | Outubro de 2020 | Professores |
| Questionário e Entrevista | Apresentação da carta | Outubro de 2020 | Investigador |
| Questionário Entrevista e observação | Realização da entrevista, aplicação do questionário e observação | Novembro e Dezembro de 2020 | Investigador, directores pedagógicos e professores |

4.7- Modelo de Análise Dos Resultados

Análise dos dados qualitativos significa trabalhar todos os materiais obtidos durante a pesquisa, tais como a observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis, (Ludke e André, 2011, p.45).

As informações recolhidas são codificadas e analisadas usando o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para windows versão 20. Os dados tidos seja das fontes primárias seja das secundárias foram analisados e os resultados foram categorizados de acordo com as informações da pesquisa. Os dados são analisados usando a estatística descritiva como as frequências e percentagens que ajudaram na organização,

análise e interpretação dos dados de forma significativa. A análise de conteúdo ajudou através da observação directa das acções no seu contexto natural o que nos levou à compreensão das palavras e das figuras para expressar opiniões, sentimentos e sugestões. Isto vai ajudar o pesquisador a fazer uma articulação horizontal do conhecimento recolhido, isto para dar mais significatividade aos dados, de modo que a informação apresentada tenha mais sentido.

Nela tivemos como foco central os seguintes temas: A gestão institucional, a organização das actividades pedagógicas, principais problemas encontrados e as possíveis soluções, e actividades que garantam a qualidade educativa na instituição.



PARTE C – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

V CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO
DOS DADOS

5.0- Introdução

No presente estudo, apresentam-se os resultados da pesquisa empírica em três escolas do ensino primário que têm como característica principal a origem heterogénea dos alunos. Das escolas estudadas, uma encontra-se no centro da cidade de Luanda outra, na zona suburbana e uma outra, na zona Rural. O pesquisador, com esta escolha, propõe-se ter três escolas com características distintas em qualidade de estruturas e em localização geográfica, pois, em Angola, as instituições educativas, como já referimos, diferem umas das outras, cada vez que se distanciam das cidades. Isto porque as periferias são mais pobres e rurais. Como tais, não têm estruturas arquitectónicas idênticas às das zonas urbanas. Estas escolas situam-se em três Municípios diferentes da Província de Luanda, escolhidos de acordo com a respectiva densidade populacional, isto é, os três Municípios mais populosos.

No presente capítulo, são apresentados e analisados os dados obtidos durante a pesquisa de campo, o que nos fez estabelecer assim a relação com a fundamentação teórica. Os dados aqui são apresentados em forma narrativa, gráfica e com tabelas, seguidos de uma explicação. Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos directores pedagógicos e professores das três escolas já referenciadas acima. O estudo procurou entender a gestão curricular no ensino primário, face aos alunos de origem escolar distinta e sua influência na qualidade educativa.

Os questionários foram administrados aos 17 professores que leccionam as primeiras classes do ensino primário onde recebem os alunos de origem escolar distinta, e a entrevista foi conduzida aos 3 directores pedagógicos das três escolas alvo da nossa pesquisa.

5.1-Tempos e procedimentos

O presente trabalho foi desenvolvido nas seguintes fases:

- a. Numa primeira fase, este trabalho dedicou-se à fundamentação teórica onde tratamos questões ligadas à gestão curricular no ensino primário. Isto permitiu-nos visitar as teorias, a implementação, a flexibilidade e articulação curricular bem como as políticas educativas nas práticas do ensino pré-escolar e primário e

sua contribuição para a qualidade de ensino. Esta fase foi realmente importante pois permitiu organizar toda a actividade desenvolvida no campo de pesquisa.

- b. A segunda fase dedicou-se à realização da pesquisa de campo, onde foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados e depois fez-se a devida análise e interpretação dos dados.
- c. A terceira fase consistiu na apresentação e discussão dos dados recolhidos, tendo em conta a fundamentação teórica e o trabalho do campo realizado.

Quanto aos procedimentos metodológicos no estudo de campo, o nosso primeiro contacto com a escola foi em 2019, aquando da elaboração do projecto de pesquisa. Nesta altura, logo que nos demos conta de que na passagem dos alunos do ensino pré-escolar para o ensino primário existiam problemas que mereciam a nossa pesquisa fizemos o contacto com as três escolas, na pessoa dos directores pedagógicos e alguns professores das primeiras classes do ensino primário, para verificar se realmente existiam alunos com trajetórias escolares diferentes nestas escolas. Como tal, feito o contacto, de facto as três escolas apresentavam este tipo de alunos, o que fez com que o pesquisador decidisse fazer a sua pesquisa nestas instituições.

O segundo encontro foi em outubro do ano 2020 onde tivemos a reunião com os directores das escolas e foi apresentada a carta de intenções (Anexo...) da qual constavam o nome do pesquisador, a universidade e o tema de pesquisa para que a escola ficasse a saber e concedesse a respectiva autorização para o efeito. Recebida a carta, cada director da escola, por sua vez, redigiu uma outra para dar resposta de aceitação da pesquisa a ser realizada na sua instituição (Anexo 1, 2, 3). Depois de recebida a carta, o pesquisador foi encaminhado ao director pedagógico para junto com os professores realizar a devida pesquisa.

O terceiro encontro foi realizado com os directores pedagógicos e os professores, e nele foi lida a carta de aceitação da pesquisa e foram esclarecidas diversas dúvidas relacionadas com a pesquisa e ao tratamento posterior dos dados recebidos dos professores por uma questão de ética e transparência. Foram esclarecidas as questões, e o pesquisador comprometeu-se, mais uma vez, a tratar os dados de forma ética, assegurando, assim, o anonimato, garantir que os resultados serão tratados com confidencialidade, informar depois da pesquisa os resultados da investigação, garantir que a pesquisa tem fim académico, que os dados recebidos não serão manipulados mas

tratados tal como forem entregues, evitando assim acréscimos ou omissões à informação dada.

Depois desta reunião, foram programados os dias para a entrevista com os directores pedagógicos e para a administração do questionário aos professores e ao mesmo tempo para a observação das actividades de planificação dos professores. Estes encontros realizaram-se nas três escolas. Porém, tivemos que programar um outro encontro com duas escolas que têm as características semelhantes àquelas que vão ser objecto da nossa pesquisa, para fazer o pré-teste dos questionários e das entrevistas a fim de ver se realmente os nossos instrumentos tinham validade construtiva para nos trazerem as informações necessárias a partir dos nossos respondentes. Feito isto, tivemos que corrigir algumas perguntas, fruto daquilo que formam os comentários dos informantes com quem testamos os nossos instrumentos.

Tabela 6: Objecto de estudo dos participantes na pesquisa

| Descrição | Denominação | Técnica | Total |
|-----------|------------------------|---------------------------|-------|
| Escola 1 | Subdirector Pedagógico | Entrevista | 1 |
| | Professores | Questionário e observação | 6 |
| Escola 2 | Subdirector Pedagógico | Entrevista | 1 |
| | Professores | Questionário e observação | 5 |
| Escola 3 | Subdirector Pedagógico | Entrevista | 1 |
| | Professores | Questionário e observação | 6 |
| Total | | | 20 |

Fonte: Quadro geral dos participantes na pesquisa/2020

5.2- Forma de actuação dos Seus Agentes

O ensino primário é o segundo subsistema do ensino Angolano. Oficialmente começa com a 1ª classe e termina com a 6ª classe. É considerado o ensino obrigatório gratuito em Angola. Apesar de existir um nível anterior ao ensino primário que é o ensino pré-escolar, este não é obrigatório, nem é gratuito, dado que o governo angolano investiu pouco nas infraestruturas, e, como consequência, estas escolas não estão presentes em todas as localidades tal como o ensino primário, sendo por isso suportadas por entidades privadas ou instituições de solidariedade social.

Vendo a importância do ensino pré-escolar e uma consequente heterogeneidade dos alunos que aparecem no ensino primário, isto levou o governo a colocar no ensino primário a última classe do ensino pré-escolar, que é a iniciação, para favorecer os alunos

que não passaram pelo ensino pré-escolar para ao menos terem algumas noções básicas antes de começarem a primeira classe, e isto para reduzir a grande diferença que se tem constatado entre os alunos, neste nível de ensino. De acordo com a lei de bases do sistema educativo angolano 17/16, no seu art. 28, o ensino primário em Angola começa com a 1ª classe, e no art. 23 n° 2, referindo-se à educação pré-escolar, a mesma lei diz que a classe de iniciação pode ser ministrada nas escolas do ensino primário, e isto também é confirmado pelo estatuto do subsistema de ensino geral/2017. O art. 13 n° 2 diz que na organização da rede escolar para o ensino primário é obrigatória a inclusão de turmas para atender a classe de iniciação.

Neste contexto, o disposto no 2º ponto do Artigo 12º da Lei de Bases do Sistema de Educativo angolano 17/16, a educação obrigatória recomenda-se apenas para a Classe de Iniciação, o Ensino Primário e o Iº Ciclo do Ensino Secundário, que privilegia as crianças dos 5 aos 12 anos de idade. Para além disso, a gratuidade existe apenas nas classes de iniciação e do I ciclo do ensino primário (art.11 n°2). O principal objectivo desta mudança é diminuir as dificuldades que os professores encontram na primeira classe de crianças com conhecimentos muito heterogéneos.

No Subsistema de Ensino Pré-Escolar, são incluídas neste benefício as crianças que atingem os 5 e 6 anos de idade, quando a maioria das crianças angolanas, na Primeira Infância, dos 0 aos 4 anos de idade, não têm o direito à educação assegurado. Este serviço tem sido, em alguns casos, custeado pelos próprios pais e encarregados de educação, nos poucos Centros Infantis existentes nos centros urbanos e alguns bairros periféricos das grandes cidades, a nível da rede pública e privada.

Isto tem influenciado negativamente os alunos e tem dividido a sociedade, fazendo com que os alunos adquiram natureza diferente, antes de ingressarem no ensino primário.

Muitos alunos que não passam pelo ensino pré-escolar não têm conceitos de língua portuguesa e muitos deles inclusivamente têm dificuldades em expressar-se. Uns têm um conhecimento muito avançado do mundo, pela formação que já tiveram, ao contrário de outros que não tiveram acesso a tal formação. Isto quer dizer, por exemplo, que existem alunos que conseguem comunicar-se perceptivelmente em língua portuguesa que é a língua oficial de ensino, e outros, mais familiarizados com a respectiva língua materna, que não é a portuguesa. Estes, à partida, ficam em desvantagem em relação aos primeiros. E a dificuldade aumenta. Se o professor não entender a língua que o aluno

fala, não conseguirá fazer a transmissão bem-sucedida de conhecimentos. E os alunos, de proveniências diferentes têm de aprender e interagir na mesma turma com o mesmo programa e com o mesmo professor.

A qualidade do ensino foi afectada por insuficientes recursos para a construção de infraestruturas escolares, pela falta de material didáctico e de equipamentos escolares, pela ausência de formação de professores e pelo declínio do valor dos salários dos professores (Angola, 2000). Regista-se uma escassa cobertura do ensino pré-escolar que é frequentado por apenas 11%, nas zonas urbanas, 7%, nas zonas rurais (Diagnóstico do Plano Nacional de Desenvolvimento da educação em Angola 2017-2014) citado por Jornal África online (2018). Por isso, há uma enorme concorrência de instituições de ensino pré-escolar privadas que cobram um preço exorbitante que as famílias modestas não conseguem pagar. Em algumas destas escolas chegam a praticar preços de propinas superiores aos cobrados a estudantes universitários. Como consequência, maior parte das crianças não passam pelo ensino pré-escolar, e tudo isto contribui para a baixa taxa de alfabetização global de 65,6% (INE 2016). Por causa de tudo isto, em Angola encontramos estatutos diferentes de alunos que entram para o ensino primário:

- a. Aqueles que passaram pelo ensino pré-escolar, isto é, por creches, jardins-infantis e centros infantis.
- b. Aqueles alunos cujos pais os entregam aos avós todos os dias e, neste caso, os avós se tornam os educadores.
- c. Aqueles que são entregues a amas-secas que cuidam delas até à idade escolar.
- d. Aqueles que são cuidados pela própria mãe, quando esta não trabalha fora do lar.
- e. Aquelas que são cuidadas pelos irmãos ou irmãs mais velhas, enquanto a mãe estiver a trabalhar.

A partir desta realidade social, podemos avaliar se a educação pré-escolar cumpre uma função educativa ou ainda uma função familiar supletiva, sendo simplesmente um lugar para “depositar” os filhos, ou ocupá-los, enquanto os pais estão no trabalho. A educação pré-escolar tem três etapas: creche, dos três meses aos três anos de idade; jardim-de-infância, dos três aos cinco anos de idade e jardim-de-infância dos três aos seis anos, compreendendo a classe de iniciação, dos 5 aos 6 anos (LBSE, 2001; LBSE, 2017) que veio a ser reduzido em duas etapas (LBSE, 32/2020) Esta educação visa sobretudo assegurar a preparação para o ensino primário.

O Plano Nacional do Desenvolvimento (2013-2017, p.115) visava a expansão da Educação pré-escolar para todo país e isto consiste no seguinte: “Construir e apetrechar centros ou instalações apropriadas para assegurar a oferta de ensino a crianças com idade de 5 anos; assegurar transporte escolar para crianças matriculadas em escolas distantes do local de residência, com particular realce para as zonas rurais; garantir a obrigatoriedade e gratuidade da Educação pré-escolar e assegurar o acesso gratuito a livros e material escolar. Isto também está plasmado no primeiro objectivo do ensino (Angola 2014). Segundo o Relatório Social de Angola (RSA, 2014, p.89-90) a implementação da educação pré-escolar está bastante aquém das metas estabelecidas, não existindo uma rede pública de creche e jardins infantis no país. Por isso, a maior parte das creches e jardins infantis são privados e alguns participados, de um lado (isto é, o governo ajuda no financiamento da instituição). Do outro, o Estado, continua o relatório, não tem investido na formação de educadores de infância, nem na construção de novos centros. Deste modo, a maior parte das crianças atingem 5 anos e não passam pelo ensino pré-escolar. O indivíduo, uma vez que perca esta formação, enfrentará grandes dificuldades para conseguir desenvolver as valências cognitivas inatas não estimuladas na tenra idade. Até aqui, não existe um conhecimento credível da situação real da educação pré-escolar em todas as Províncias do país (RSA, 2015).

Com aparecimento do COVID19, com os primeiros casos em março de 2020, as instituições de todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até à universidade, foram obrigadas a encerrar, à espera do melhoramento da situação imposta pela pandemia para a sua reabertura. No mês de outubro de 2020 reiniciaram para a última classe do ensino primário (6ª classe), ensino secundário e universitário. Porém, o ensino pré-escolar, e no ensino primário até à 5ª classe, os alunos permaneceram confinados em casa.

Para atingir todos os sujeitos de pesquisa durante o tempo disponibilizado para esta inquirição, inúmeras barreiras tiveram de ser superadas. Tais barreiras dizem respeito sobretudo às restrições nas escolas, impostas pela declaração de calamidade Pública Nacional devida à epidemia do COVID19, que orienta a não existência de aulas presenciais com os alunos e a presença de apenas 50% dos trabalhadores no local de serviço, para evitar muita concentração de pessoas. Por isso, foi orientada a ministração de aulas à distância ou semi-presenciais.

Quanto aos alunos do ensino primário e de modo especial os da primeira classe, que são alvo da nossa pesquisa, somente os pais foram orientados para irem às escolas

três vezes por semana, precisamente às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, para receberem as tarefas preparadas pelos professores. Os professores, às segundas-feiras e quartas-feiras planificam e preparam as matérias para serem entregues aos encarregados de educação, os quais, por sua vez, irão entregá-las aos alunos, para estes se habilitarem a fazer os exercícios orientados pelos professores.

Como tal, o pesquisador observou a planificação das aulas e a preparação dos exercícios para serem entregues aos pais ou encarregados de educação para que os alunos possam resolvê-los em casa.

Como consequência da não reabertura das escolas do ensino primário, os professores foram obrigados a aparecer três vezes nas escolas para planificarem e prepararem a matéria e por conseguinte os membros da família dos alunos iam às escolas para recolherem a matéria preparada pelos professores para que o aluno realizasse as tarefas em casa. E, num outro dia, um membro da família tinha de fazer chegar à escola o exercício feito pela criança para ser corrigido pelo professor. Isto significa que, embora os professores não tivessem contacto directo com os alunos, havia um processo de ensino por correspondência, através das tarefas que eram enviadas aos alunos.

Este processo de ensino pôs à tona muitos questionamentos. De facto, não se podia ter plena certeza da identidade de quem resolve as tarefas, pois os professores preparam-nas e remetem-nas aos alunos, sem que tenham margem de lhes explicar presencialmente as matérias programadas. Isto quer dizer que, em caso de haver alguma matéria nova, os professores explicavam-na ao encarregado de educação, a quem competirá a tarefa de a explicar ao seu educando. Esta forma de ensinar não tem resultados eficazes, pois o ensino feito por mediação não garante que o professor esteja em contacto directo com o aluno e, por sua vez, este tenha o privilégio de se encontrar com o professor para que possa expor as suas dúvidas e preocupações. Por outro lado, o acompanhamento do crescimento do aluno não é feito.

Verificou-se pela observação das tarefas dos alunos a que tivemos acesso e pela conversa que mantivemos com os encarregados de educação que, por um lado, as tarefas eram feitas com ajuda dos encarregados de educação, explicadores ou ainda irmãos mais velhos dos alunos e, por outro lado, os encarregados de educação que não sabiam ler nem escrever tinham mais dificuldades e, como tal, alguns procuravam explicadores para ajudar a fazer este trabalho. Este modelo, na verdade, gera grande desigualdade e assimetrias sociais entre os alunos, porque aqueles que tiverem bons explicadores poderão

aprender bem e aqueles que não tiverem possibilidades de os contratarem terão a sua aprendizagem seriamente comprometida. Esta desigualdade, por sua vez, pode aumentar a desvinculação dos alunos, acentuar as dificuldades de aprendizagem, colocando em crise os princípios da inclusão, da equidade e da justiça.

Constatou-se também que nem sempre os exercícios eram todos feitos pelos educandos pois a perfeição como apareciam e as informações fornecidas pelos encarregados evidenciavam que havia ajuda e, como tal, afigurava-se difícil aferir o crescimento académico do aluno. Neste caso, a missão do professor tem sido dialogar com os pais e insistir que seja o próprio aluno a realizar as actividades deixadas pelo professor porque, de contrário, em vez de ajudarem o aluno, estariam a prejudicá-lo. No entanto, não temos evidências de que esta insistência tenha tido o efeito desejado, até pelas condições sociais e económicas da maioria dos agregados familiares.

O subdirector pedagógico é o primeiro responsável pelo processo de ensino e aprendizagem pois é ele que coordena formalmente a actividade educativas na escola. Como tal, ele orienta reuniões metodológicas, encontros de planificação com os professores para orientar e observar as aulas, distribuir os seus horários, e é o primeiro responsável pela implementação dos currículos na instituição. No entanto, esta responsabilidade nem sempre é efectiva, pois muitas vezes as pessoas nomeadas para estes cargos não têm a formação que as habilite a desempenhar da melhor maneira possível estes cargos, razão por que, nem sempre as suas obrigações são efectivadas como seria de prever e de desejar.

Aos professores compete fazer a planificação diária e quinzenal, administrar de forma conveniente as aulas, partilhar as experiências com os alunos, embora neste tempo não houvesse contacto directo com eles.

5.3- Categorias e Fontes para análise dos Dados.

Como já se foi referido, as categorias de análise aqui apresentadas surgem da informação obtida a partir dos instrumentos de recolha de dados, a saber:

- a. Questionário
- b. Entrevistas
- c. Análise Documental (Planos de aulas e tarefas dos alunos)
- d. Observação da Planificação

Tabela 7: Descrição das categorizações

| Categorização | Descrição da categorização |
|----------------------|--|
| A | Prática de gerência do currículo |
| B | Articulação curricular e continuidade educativa |
| C | Prática pedagógica e disparidade de conhecimento |
| D | Estratégia utilizada para resolver a heterogeneidade |
| E | Dispositivo para a promoção da integração curricular |
| F | Mecanismos para garantir a qualidade |

5.3.1- Categorização dos Resultados dos Questionários e as Ilações dos Dados dos Questionários

Para melhor compreensão dos questionários, foram definidas seis categorizações e fez-se a atribuição de um código a cada questionado conforme as tabelas a baixo.

Tabela 8: Códigos dos entrevistados

| Códigos | Descrição /Função dos questionados |
|-----------------|------------------------------------|
| E1P1, 2,3,4,5,6 | Escola 1 Professor1, 2,3,4,5,6 |
| E2P1, 2,3,4,5 | Escola 2 Professor1, 2,3,4,5 |
| E3P1, 2,3,4,5,6 | Escola 3 Professor1, 2,3,4,5,6 |

Cada resposta foi subcategorizada por indicadores, transcritas numa Unidade de Registo (UR) e apresentadas como uma Unidade de Contexto (UC) por meio das definições do quadro do modelo de análise dos depoimentos dos professores.

5.4- Prática de Gerência do Currículo

Os dados presentes na tabela a seguir indicam a maneira como os professores pensam sobre a gerência do currículo nas suas escolas. Tais práticas referem-se à maneira como os professores gerem a grande diversidade de origem escolar, isto é, a heterogeneidade, as informações sobre o percurso anterior dos alunos, as características dos alunos e a maneira como os professores lidam com as diferenças de conhecimento entre os alunos. Estas questões foram de grande importância do pesquisador pois ajudaram a termos a ideia geral da maneira como é feita a gerência do currículo nestas escolas.

Tabela 9: Categorização A: Prática de gestão do currículo

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|---------------------------|---|----------------------------|
| A1. Grande diversidade de | Na minha turma tem há 3 alunos sem ensino pré-escolar | E1P2, E1P3 |

| | | |
|--|--|--|
| origem escolar - heterogeneidade | Todas as crianças da minha turma têm o ensino pré-escolar | E1P4, E1P5, E3P3 |
| | Há 6 com ensino pré-escolar e 30 sem ensino pré-escolar | E2P3, E2P5 |
| | 11 Não Têm ensino pré-Escolar o resto tem | E3P1, |
| | 15 Têm o ensino pré-escolar | E3P2 |
| | 4 Têm ensino pré-escolar outros não | E2P4 |
| | Não respondeu | E1P1, E1P6, E3P6 |
| | 8 Com ensino pré-escolar 44 sem o ensino pré-escolar | E3P5 |
| | 24 Com ensino pré-Escolar e 23 sem ensino pré-escolar | E3P4 |
| | Sim, existe, só não sei dizer quantos meninos e meninas nas condições | E2P1, E2P2 |
| A2. Informações sobre o percurso anterior dos alunos | Sim, sou informado primeiro pelo coordenador depois pelos encarregados de educação | E1P1, E2P3, E2P4, E3P4, E3P5. |
| | Não recebo nenhuma informação | E1P2, E1P3, E3P1, |
| | Sou informado pelo professor anterior | E1P4, E1P5, E1P6, E2P1, E2P2, E3P2, E33, |
| | Não respondeu | E2P5, E3P6 |
| A3. No caso de não ser informado sobre o percurso anterior | Faço o diagnóstico | E1P1, E1P2, E1P3, E1P5, E2P1, E2P2, E2P3, E3P1, E3P2, E3P3, E3P4 |
| | Consigo dar conta porque não respondem as perguntas | E3P5 |
| | Avalio os níveis de conhecimento de cada um | E3P6 |
| | Descubro nas actividades lectivas no desenvolvimento da criança | E1P4, |
| | Não respondeu | E1P6, E2P4, E2P5 |
| A4. Características dos alunos | Uns assimilam mais facilmente que os outros | E1P1, |
| | Uns estão melhor que os outros | E1P3, E2P1, |
| | Acompanho o procedimento de cada aluno na aula | E1P2, |
| | Não existe uniformidade | E1P4, E1P5, E1P6, |
| | Uma maioria carece de acompanhamento | E2P2, |
| | Os meus alunos são afáveis e carinhosos | E2P3 |
| | Bom, pouco aproveitamento, vêm com muitas debilidades | E2P4, E2P5 |
| | Em termo de desempenho cognitivo racional e emocional é positivo | E3P1, E3P2, E3P5 |
| | São equilibrados | E3P3, E3P4, E3P6 |
| A5. Diferença entre os alunos | Não há grandes diferenças | E2P1, E3P3, E3P6 |
| | Sim há grandes diferenças | E1P1, E1P2, E1P3, E2P2, E2P3, E2P4, E3P1, E3P5 |
| | As diferenças são mínimas | E3P2, E3P4 |
| | Não respondeu | E1P4, E1P5, E1P6, E2P5 |
| | Respeito e valorizo o que cada aluno traz | E1P1, E1P2, |

| | | |
|---|---|------------------------------|
| A6. Como os professores lidam com as Diferenças de conhecimento | Procuo equilibrar e não demonstrar que uns sabem mais que os outros | E1P3, E1P4, E2P1 |
| | Filtro as dificuldades e presto atenção individual | E1P5, E1P6, E2P3, E3P1, |
| | Redobro atenção para os que demonstram um fraco conhecimento | E2P2, E3P2, E3P3 |
| | Divido os alunos por mesa de acordo com o conhecimento que trazem. | E2P4, E2P5, E3P4, E3P5, E3P6 |

Não há dúvida que o ponto fulcral no processo de ensino e aprendizagem é a maneira como se gere o currículo para que se chegue à sua implementação efectiva. Como tal, o gestor curricular torna-se aquele que faz acontecer realmente o aprendido.

Nas escolas pesquisadas, existe uma grande diversidade de origem escolar (heterogeneidade) dos alunos pois a maior parte dos professores afirma existir na sua sala alunos com ensino pré-escolar entre outros sem ensino pré-escolar. Como se pode observar, na criação de turmas, a formação anterior dos alunos não tem sido o critério tido em conta, mas a questão idade é a mais sonante embora crianças da mesma idade tenham uma história, e percurso escolar totalmente diferente. Como tal, isto tende a aumentar a desigualdade dos alunos, pois, nesta situação, se torna muito difícil responder às necessidades dos alunos, porque a homogeneidade leva à antiga gramática escolar de ensinar a todos como se fossem um, critérios que trazem resultados negativos no processo de ensino e aprendizagem.

É sobejamente sabido que a maneira como o currículo e as instituições educativas estão organizados pode influenciar positiva ou negativamente na maneira como os alunos aprendem. Como tal, nas escolas pesquisadas, de igual modo a convivência de alunos com histórias académicas diferentes influencia e continuará a influenciar de maneira positiva quando os que já sabem ajudam os que ainda não sabem, e influencia negativamente quando esta mistura não for bem gerida pelo professor. Na verdade, as práticas da inovação pedagógica da modernidade pressupõem uma forma de gestão curricular diversificada, uma organização dos saberes que integre em torno de questões significativas (Cabral e Alves, 2018). Por isso, Roldão (1999a) atribui como principal dificuldade da escola actual o formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores. No dizer da autora, isto significa continuar a conceber o currículo de uma maneira estática. Pois o

contrário disto, isto é a heterogeneidade, pode promover mais igualdade e mais aprendizagem entre os alunos.

No dizer de Roldão (2011), a escola, como organização uniformista, é obsoleta e fiel à herança de um passado que já não existe. A crescente diversidade e multiculturalidade, o modo uniforme para totalidade de um sistema que se revela pouco eficaz na mudança de práticas e na melhoria da qualidade educativa são características da escola que precisa de uma nova maneira de organização e gestão, necessitando de integração e diferenciação curricular que ajudem a dar uma resposta mais adequada às características da escola actual.

Assim como a quantidade de alunos em cada turma e em cada escola tem variado, também o ensino pré-escolar tem variado de igual modo, pois algumas turmas têm mais alunos com o ensino pré-escolar e outras, menos; inclusive existem turmas cujos alunos têm todo o ensino pré-escolar. Tudo isto resulta na chamada grande diversidade de origem escolar – heterogeneidade.

Na minha sala tem 37 alunos com o ensino pré-escolar e 3 sem este nível de ensino; Sim, há 32 com o ensino pré-escolar e 3 sem este ensino; Sim, há quase todas; Sim, existe, só não sei dizer quantos meninos ou meninas, que estão nesta condição; Há sim, mas a totalidade, desconheço; Sim, há 6 alunos com o ensino pré-escolar e 30 alunos sem ensino pré-escolar; 10 Alunos têm o ensino pré-escolar e 30 sem o ensino pré-escolar; Apenas 11 não têm educação pré-escolar e o resto tem; Sim, de 10 a 15 crianças. 37 Alunos da minha turma são do pré-escolar; Sim, 24 com o ensino pré-escolar e 23 sem o ensino pré-escolar; Sim, 8 com ensino pré-escolar e 44 sem o ensino pré-escolar (E1P1, E1P4, E1P6, E2 P1, E2P3, E2P4, E2P5, E3P2, E3P3, E3P5, E3P6).

Para além da heterogeneidade dos alunos, nota-se a existência de número elevado de alunos em cada turma. Isto leva a que a actividade do professor se torne mais complexa. Como se pode notar: sim, 24 com o ensino pré-escolar e 23 sem o ensino pré-escolar; Sim, 8 com ensino pré-escolar e 44 sem o ensino pré-escolar (E3P5, E3P6) nota-se por exemplo que destas duas turmas, uma tem o total de 47 alunos e a outra, 52 alunos. Porém, o estatuto do subsistema do ensino primário /19, no seu art. 14, número 1, as turmas são constituídas por 36 alunos, e no número 2 diz que as turmas do ensino primário e secundário que integram alunos com deficiência, espectro autista e altas habilidades são constituídas por 26 alunos, não devendo ser incluídos mais de 5 alunos nestas condições.

De acordo com as escolas pesquisadas, a prática está muito longe desta realidade estabelecida pela lei, pois os alunos que já têm um nível de ensino não se adequam aos que ainda não tiveram nenhuma formação. Apesar de tudo isto acontecer, o estatuto do subsistema do ensino geral/19 art. 18, na sua alínea b), cuja epígrafe é autonomia administrativa e de gestão das escolas, comprime as normas de orientação pedagógica, administrativa e disciplinar, mas, neste caso, vê-se que há um problema de cumprimento de normas de orientação pedagógica e administrativa nestas escolas.

A heterogeneidade que se verifica nas salas de aulas faz com que os alunos tenham uma caracterização diferenciada o que leva alguns deles a assimilarem mais facilmente que os outros. Tudo isto é influenciado pela maneira como eles aparecem na escola. Em decorrência de tudo isto, “Verifica-se grande diferença entre os alunos...Há grandes diferenças, dando maior atenção àqueles que não trazem conhecimento ...há diferenças sim, principalmente na classe de iniciação, por parte daquelas crianças que passaram pelos centros infantis” (E2P1,E2P3,E3P4).

Isto tem sido confirmado pelo INIDE (2010) quando afirma que a homogeneidade do nosso processo de ensino e aprendizagem, em que encontramos as mesmas estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vividas é de facto uma realidade. Neste caso a diversidade real do educando é reduzida a julgamento morais tais como: ser aplicado, esforçado, responsável, preguiçoso, bem comportado, obediente, indisciplinado, rebelde, etc.

Sobre o percurso anterior dos alunos, os professores têm diferentes fontes onde obtêm a informação tais como: os coordenadores de turno, os encarregados de educação e os professores anteriores. Estes são a maioria. Porém, existem casos em que os professores não recebem nenhuma informação, nem mesmo da própria escola; neste caso, a maior parte dos professores valem-se da avaliação diagnóstica. Outros apercebem-se pelo conhecimento avançado que os alunos apresentam na sala de aulas, durante o processo de ensino e aprendizagem, outros, ainda, avaliam o nível de conhecimento de cada aluno. Porém, existem ainda professores que não responderam à questão sobre o que fariam no caso de não serem informados. . Tudo isto faz com que os alunos apresentem diferentes características tais como: uns assimilarem mais facilmente que os outros, alguns alunos apresentarem muito mais debilidades que os outros ou ainda uns desempenharem-se mais em relação aos outros. Por isso, a maior parte dos professores concordam na existência de grande diferença entre os alunos, embora um pequeno

número de professores afirme que não existam grandes diferenças. Neste sentido, a grande questão que se coloca é saber como as escolas gerem esta diversidade. Nas escolas, os professores têm gerido esta diversidade através de um processo de ensino mais aberto ou heterogéneo, no qual se pode responder às necessidades de cada aluno de acordo com o seu nível de aprendizagem e do conhecimento que traz para a turma.

Naturalmente que esta diferença é óbvia, pois, quando as crianças recebem cuidados e educação para a primeira infância de alta qualidade, elas, mais tarde, chegarão à escola mais bem preparadas para aprenderem e com maior possibilidade de virem a completar o ensino primário e secundário (UNESCO, 2005). Isto foi confirmado pelo INIDE (2003b) quando afirma que a qualidade da educação pré-escolar dos alunos influencia na integração no ensino primário. Os professores na sala de aula sentem que os alunos que já passaram pela Educação pré-escolar aparecem no ensino primário com todas as noções básicas deste nível, que lhes permitem frequentar da melhor maneira o ensino primário. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, 17/16 art. 22, os alunos que terminam a educação Pré-escolar atingem os seguintes objectivos: estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no subsistema do ensino geral; permitir uma melhor integração e participação da criança, através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a actividade lúdica da criança. Consequentemente, tudo isto influencia na qualidade de ensino.

Os professores lidam com as diferenças de conhecimento entre os alunos de diferentes formas: respeitando e valorizando o que cada aluno traz, equilibrar e não demonstrar que uns alunos sabem mais que os outros, outros filtram as dificuldades e prestam atenção individual para os que demonstram um fraco conhecimento e outros professores ainda dividem os alunos por mesas, de acordo com o conhecimento que trazem. Pois, o professor, longe de ser um emissor do conhecimento, tem de se centrar em duas dimensões a que a acção de ensinar se dirige: o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendiz (Alves e Roldão, 2018). A prática dominante tem sido um ensino baseado no seguimento de programas e orientações vindas do ministério da educação em que os professores têm a missão de transmitir o conhecimento, mas, de igual modo, tendo em conta as diferenças entre os alunos.

5.5- Articulação curricular e continuidade educativa

A articulação curricular e a continuidade educativa forma de grande interesse para o pesquisador, pois ajudaram-nos a conhecer qual é a opinião dos professores em relação ao assunto em questão porque este é a maneira como se pode saber se realmente os conhecimentos que os alunos trazem no ensino primário tem sido valorizado ou não. Para tal, apresentam-se na tabela a seguir indicadores relacionados à planificação e articulação.

Tabela 10: Categorização B: Articulação curricular e continuidade educativa

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|--|---|--|
| B1. Plano de Aula único, mas atualização diferenciada | O plano é igual para todos, mas ensino de maneira diferente os alunos | E1P1, E1P2, E1P3, E1P6. E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E3P3 |
| | Reforço a aula com vários meios de ensino | E1P4, E1P5, E3P2 |
| | Planifico de acordo com a natureza do aluno | E3P1, E3P4, E3P5, E3P6 |
| B2. Planificação | Para os alunos mais avançados, as suas tarefas são mais volumosas | E1P1, E1P3 |
| | Tendo em conta a diversidade dos alunos, uso diferentes métodos | E1P2 |
| | Sim, através das actividades lectivas diárias | E1P4, E3P2 |
| | Sim, distingo | E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P3, E3P4, E3P5, E3P6 |
| | Não distingo | E2P1 |
| | Não respondeu | E1P5, E1P6 |
| B3. Articulação | Ligo sempre a matéria anterior com a matéria nova | E1P1, E1P3, E1P4, E1P5, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P4, E3P5, E3P6 |
| | Procuro sempre factos históricos relacionados com a matéria | E1P2, E1P6 |
| | Através do diálogo | E2P1, E2P2, |
| | A partir da motivação | E3P2 |
| | Fazendo perguntas | E3P3 |

Em Angola, adopta-se o modelo centralizado de elaboração curricular. Sendo assim, os professores são orientados a elaborar um único plano, pois este tem servido como instrumento de controlo da actividade do professor na sala. Apesar disto, professores consideram que, para se efectivar eficazmente o processo de ensino e

aprendizagem, precisam adaptar e diferenciar o processo de ensino e aprendizagem. Como tal existe da parte da direcção pedagógica um rígido acompanhamento dos programas curriculares que se transformam em plano de aula que serve como indicador da fidelidade do professor em relação àquilo que foi estabelecido. Como resposta às orientações estabelecidas, os professores nas escolas pesquisadas fazem um único plano de aula, porém, a actuação no processo de ensino e aprendizagem é diferenciada. Sabe-se que o papel do professor não é simplesmente seguir as recomendações do currículo e ser fiel, pois, de acordo com os professores, nas suas actividades de uma ou de outra forma utilizam a transposição curricular, adaptação e o ajustamento curricular para que aquilo que se orienta possa ser implementado de forma mais eficaz na realidade. Por isso, o plano do professor devia prever a diversidade da sua própria acção na sala de aula. Assim, a direcção faz o processo de controlo para ver se os conteúdos programados estão realmente a ser ensinados ou não. Neste caso, o controlo da direcção pedagógica tem consistido especialmente em averiguar se os conteúdos programados estão a ser realmente ensinados e se os professores os têm cumprido efectivamente. Quatro professores disseram que planificam de acordo com a natureza dos alunos, porém, é sabido que isto nunca é realmente possível pois o número de alunos e a sua heterogeneidade nem sempre ajudam para isso. No entanto, o que os professores têm feito é encontrar um equilíbrio que possa ajudar a não haver muita diferença entre os alunos. No dizer do INIDE (2003c p.12) “Adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos, a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos/conteúdos essenciais, e do desenvolvimento integral do jovem”

Pacheco (2000a) advoga que a construção do currículo real pelos professores e alunos na escola depende, em grande parte, dos limites impostos pelo currículo nacional. Nas escolas pesquisadas, apesar de existir um acompanhamento através da supervisão por parte da direcção da escola, os professores dizem que a sua actuação no processo de ensino e aprendizagem é diferenciada por causa da heterogeneidade dos alunos:

“O plano é igual para todos, porém aos alunos mais avançados a atenção é outra” (E1P1) “O meu plano de aula tem sido o mesmo mas o conteúdo é que tem que ser diferente e a tarefa” (E1P2). Normalmente, as crianças que já conhecem o conteúdo fazem exercícios e tarefas diferentes dos demais, todos dentro do conteúdo (E3P1).

Esta diferenciação na maneira de actuação dos professores na sala de aula é a única forma que os professores encontram de responder à heterogeneidade dos alunos pois, eles confirmam que, apesar de serem orientados pela direcção da escola a terem simplesmente um plano de aula, pois a ideologia subjacente é o ensino uniformizado, é impossível ensinar da mesma maneira o mesmo conteúdo a todos os alunos, pois existem sempre alunos que já sabem dos conteúdos que estão a ser tratados. Para que os alunos que conhecem já o conteúdo não se sintam marginalizados e não percam o ritmo de aprendizagem e consequentemente não percam a vontade de ir à escola, tratar diferentemente os alunos no que concerne à entrega de exercícios e à maneira de explicação tem sido o caminho mais eficaz encontrado pelos professores.

Brasil (1998) considera a organização do espaço e a selecção dos materiais de capital importância para a prática educativa com crianças, pois, para cada trabalho realizado com elas, deve-se planear a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro de sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos.

No processo de busca de adequação e ajustamento no processo de ensino e aprendizagem, os professores afirmam que precisam responder à diversidade dos alunos, para que a sua actividade ocorra da melhor maneira possível, pois, apesar dos alunos estarem na mesma classe, apresentam níveis diferentes de necessidades de aprendizagem, tendo em conta os conhecimentos que já trazem na sala de aulas.

Como tal, os professores afirmam que para se tornar efectiva a sua actividade:

“Os alunos mais avançados as suas tarefas são mais volumosas, Tenho em conta a diversidade dos alunos por isso uso diferentes métodos para poder cumprir com os objectivos, Normalmente as crianças que já conhecem o conteúdo fazem exercícios e tarefas diferentes dos demais todos dentro do conteúdo (E1P1, E1P3).

A informação dos professores mostra com clareza que a flexibilidade curricular tem sido o caminho mais utilizado para responder à questão da heterogeneidade dos alunos na sala de aula, pois, de um lado, os professores lidam com diferenças, prestando atenção individual aos alunos, outros dividindo os alunos de acordo com o conhecimento que trazem e tendo como estratégia ensiná-los de forma diferenciada. Porém, não se pode afirmar isto em relação a todos os professores e a todas as escolas, mas, de uma forma geral. Isto foi confirmado por Pacheco (2000b) quando afirma que a homogeneização

como ponto de chegada da formação coloca questões éticas, pois, deste modo, não se respeitará a diversidade dos itinerários de formação nem as potencialidades de cada aluno. Quando os professores são colocados na mesma sala sem se ter em conta a sua diversidade, este factor faz com que isto exista. Jonnaert et al (2010) consideram a flexibilidade como característica importante do currículo a que eles chamam adaptabilidade, pois o currículo fechado voltado para valores e saberes inapropriados, corre o risco de ser um factor de inadequação da escola às evoluções actuais da sociedade.

Nota-se que, para além de ser uma forma positiva de responder às necessidades pessoais dos alunos, esta actividade tem trazido grandes problemas no processo de ensino e aprendizagem, porque esta actividade pendular de o professor atender os mais adiantados nos conteúdos e depois dos mais atrasados, tem feito com que os professores desperdicem muito tempo no exercício das suas funções. Por isso, o serviço se torna muito cansativo e, conseqüentemente, o tratamento de cada tema programático leva muito tempo. Isto significa que a resposta dos professores aos problemas de mistura de alunos de natureza diferente na mesma sala de aula, apesar de importante e pedagogicamente ajudar na melhoria das aprendizagens dos alunos, em contrapartida faz com que os professores tenham trabalho acrescido, caminhem mais lentamente no processo de ensino e aprendizagem e tenham que repetir a mesma explicação várias vezes a níveis diferentes de compreensão dos alunos.

Existe um grande esforço da parte dos professores em articular o conhecimento já adquirido e o conhecimento a ser aprendido. Como se pode notar, os professores recorrem à articulação vertical e horizontal. Porém, esta articulação realiza-se principalmente com alunos que já trazem conhecimentos. Apesar de ser importante a articulação, no dizer dos professores, isto tem causado inibição da parte dos alunos que não tiveram o ensino pré-escolar, pois eles não conhecem a matéria e não têm como contribuir no que está a ser dito, pois, para eles, todo o conteúdo ensinado se torna novidade.

Faço sempre a motivação, ligando a matéria anterior com a matéria nova, procuro sempre fazer uma retrospectiva ou buscar factos históricos relacionados; por colocar alguns conteúdos da aula anterior na introdução de modos a dar uma chamada de atenção; articulo a matéria já conhecida com aquela que vai ser ensinada através da motivação. Faço a ligação das matérias com um resumo da aula passada e a introdução (motivação) da aula nova; Recapitulando os factos importantes do conteúdo anterior ou a correcção colectiva das tarefas (E1P1, E1P3, E1P4, E1P5, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P4, E3P5, E3P6).

Para mostrar a importância da articulação, Alves e Roldão (2018) falam dos princípios essenciais a eficácia na articulação onde salientam que cada aprendizagem adquire sentido se se integrar nos esquemas mentais já existentes; a apropriação de conhecimento traduz-se em desempenhos cuja complexidade é progressiva; a aprendizagem significativa ocorre mediante o estabelecimento permanente do continuum experiência; aprender significa dominar níveis crescentes de complexidade. Isto coincide com os depoimentos dos professores em relação àquilo que eles fazem na sala de aulas. Pois, eles compreendem que, se o ensino não for integrado de forma progressiva, se não passar pelas experiências dos alunos e se não seguir os níveis de crescimento dos alunos não se torna eficaz.

5.6-Prática pedagógica e disparidade de conhecimento

A tabela 11 apresenta as opiniões dos professores sobre a maneira como fazem a sua prática pedagógica e a disparidade de conhecimento através dos indicadores recolhidos dos seus depoimentos tais como gestão da aula, a influência dos alunos com pré-escolar e sem pré-escolar e a maneira como é explicada a matéria pelos professores.

Tabela 11: Categorização C: Prática pedagógica e disparidade de conhecimento

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|---|---|---|
| C1. Gestão da aula | Dou mais atenção àqueles que não sabem | E1P1, E1P2, E1P3, E2P1, E2P3 |
| | Para os mais atentos, faz-se sempre uma prévia preparação | E1P4 |
| | Forno grupos dos que sabem e dos que não sabem | E2P2, |
| | Reforço o conhecimento que já trazem | E3P2, E3P3, E3P5, E3P6 |
| | Os alunos nunca conhecem a matéria na totalidade | E2P5 |
| | Os que já sabem servem de monitores | E3P1, E3P4 |
| | Não respondeu | E1P5, E1P6, E2P4 |
| C2. Quem mais influencia na aula | O que tem o ensino pré-escolar influencia mais | E1P1, E1P15, E1P6, E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P4, E3P5 |
| | Todos influenciam | E1P2, E3P2, E3P3 |
| | Cada criança é diferente da outra | E1P3, E1P4 |
| | É relativo | E3P6 |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| C3. Explicação da matéria | Primeiro explico igual para todos, depois de maneira particular | E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5, E2P2, E3P1, E3P2, E3P3, E3P6 |
| | Explicação igual para todos | E2P1, E2P3, E2P4 |
| | Explicação diferenciada | E3P4, E3P5, |
| | Não respondeu | E1P6, E2P5 |

A gestão das aulas no ensino primário é directamente influenciada pela natureza que alunos deste nível de ensino recebem. RSA (2015) considera a questão de acesso com especial ênfase no caso da educação pré-escolar já que, perdida esta etapa, o indivíduo conseguirá desenvolver depois, de igual modo, as valências cognitivas inatas não estimuladas na tenra idade.

Segundo uma grande parte dos professores, no processo de ensino e aprendizagem se “coloca mais atenção aqueles alunos que não sabem” e outra minoria dos professores dizem que “reforçam o conhecimento que os alunos já trazem”. Ainda há professores que preferem colocar os alunos que já sabem como monitores dos outros. Neste caso, a maior parte dos professores dizem que “O que tem o ensino pré-escolar influencia mais”, outros dizem que todos influenciam. Para responder a isto, os professores dão explicação da matéria de diferentes maneiras. A maioria diz que “Primeiro explico igual para todos depois de maneira particular” uma minoria, por sua vez diz que “Explicação igual para todos” outros ainda “explicação igual para todos” e alguns “explicação diferenciada” e uns não responderam. Isto significa que no processo de ensino e aprendizagem, os professores procuram responder às necessidades dos alunos, pois estão preocupados em diferenciar a maneira de explicar a matéria porque são conscientes da diferença entre alunos na sala de aula. Isto ajuda os alunos a não se sentirem marginalizados e, por sua vez, ajuda a promover as aprendizagens de cada aluno porque os professores ensinam desde o nível de conhecimento que o aluno possui ou apresenta.

Neste contexto, estamos a falar das crianças em posição de vantagem e outras, em desvantagens, no entanto, esta diferença pode ser diminuída através da entreaajuda, colaboração e o ensino mútuo. Pois, se assim não for feito, este problema pontual pode levar à redução da qualidade de ensino primário tanto para os alunos como para os professores que devem fazer a gestão curricular e administrar as aulas. Como se pode observar, as crianças com o ensino pré-escolar encontram mais vantagens porque as potencialidades que adquirem neste nível, as outras crianças não as adquirem. Embora

isso não seja linear, pois há crianças que podem adquirir conhecimentos através da socialização e convivência com os pais e o meio social.

Por outro lado, os professores que formam diferentes grupos, os dos que sabem e os dos que não sabem, fazem uso de uma metodologia que, de um lado pode ajudar, se o objectivo for superar os que estão atrasados para que possam estar no nível dos que já sabem, porque, se assim não for, continuará o desnível entre os alunos. Por outro, os alunos que já sabem não podem esperar pelos outros, porque estes têm de ser ocupados de maneira que as suas actividades continuem e se sintam que estão a evoluir e estão a aprender nova matéria. De uma ou de outra forma, tem de se trabalhar na harmonização dos dois grupos para que possam todos aprender em simultâneo.

5.7-Estratégia utilizada para resolver a heterogeneidade

Como resultado dos depoimentos dos professores, foi de grande interesse do pesquisador saber da parte deles que estratégias utilizam para resolver a questão da heterogeneidade dos alunos, que dificuldades isto tem acarretado no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente que soluções têm sido adoptadas para que isto não interfira na qualidade de ensino e aprendizagem das escolas pesquisadas.

Tabela 12: Categorização D: Estratégia utilizada para resolver a heterogeneidade

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|-------------------------|---|--|
| D1. Estratégia | Ensinar de forma diferenciada | E1P1, E1P4, E1P5, E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P3, E3P6 |
| | Responder às necessidades de cada aluno | E1P3, E1P6, E3P2, E3P4 |
| | Não uso nenhuma estratégia | E1P2, E3P5 |
| D2. Dificuldades | Indisciplina e muitas dificuldades de aprendizagem | E1P4, E1P5, E1P6, E2P4, E3P6 E3P5 |
| | Crianças de realidades diferentes | E2P1, E2P3, E3P1, E3P3 |
| | Escrita e leitura | E2P2, E2P5, E3P2, E3P4 |
| | Não respondeu | E1P1, E1P3, E1P2 |
| D3. Resolução | Falar com os pais e encarregados de educação | E1P1, E1P3, E2P4, E3P6 |
| | Agrupar os alunos de acordo com o nível do conhecimento | E1P2, E1P6, E2P1, E3P2, E3P3 |
| | Os alunos que já sabem, fazê-los monitores | E1P4, E2P2, E2P5, E3P4, |
| | Mais diálogo com os alunos | E1P5, E2P3, E3P1, E3P5 |

| | | |
|-----------------------------|---|------------------------------|
| D4. Diferenciação | Interagir mais com os encarregados de educação | E1P1 |
| | Criar oficinas de saber e de jogos | E1P2, E2P2 |
| | Os alunos que não se adaptam têm de ser tratados de forma diferente | E1P3, E2P1, E2P3, E3P1 |
| | Ajudar para que os alunos superem as dificuldades | E1P4, E2P4, E3P2, E3P3 |
| | Não existe diferenciação de actividades | E2P5 |
| | Não respondeu | E1P5, E1P6, E3P4, E3P5, E3P6 |

De acordo com Cabral e Alves (2018) as inovações pedagógicas exigem modos de trabalho mais flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades e que os impliquem na produção do conhecimento. Por isso, à heterogeneidade não pode responder-se com uniformidade curricular.

Nas escolas em análise, a maior parte dos professores (15) usa como estratégia para resolver a heterogeneidade o processo de “ensinar de forma diferenciada”, pois isto ajuda-os para que as necessidades educacionais de todos os alunos sejam respondidas. Porém, há professores que não usam nenhuma estratégia. Isto tem trazido dificuldades para os professores, tais como “indisciplina e muitas dificuldades de aprendizagem” resultantes “das crianças de realidades diferentes” e isto nota-se mais na questão da “escrita e leitura”. É aí onde tem havido o grande papel das lideranças e da ZIP para orientar novos métodos de ensinar e novos procedimentos para diminuir estas dificuldades, através de seminários e orientação pedagógica.

Para resolverem estes problemas, a maior parte dos professores preferem “falar com os pais e encarregados de educação”, “agrupar os alunos de acordo com o nível do conhecimento”, “os alunos que já sabem fazê-los monitores” ou ainda ter “mais diálogo com os alunos”. Tudo isto exige do professor uma diferenciação no processo de tratamento ou de encarar os alunos “os alunos que não se adaptam têm de ser tratados de forma diferente” ou ainda “ajudar para que os alunos superem as dificuldades. Quanto ao tema de diferenciação, alguns professores não responderam e outros poucos sugerem “interagir mais com os encarregados de educação ou ainda criar oficinas de saber e de jogos” tudo isto para promover o desenvolvimento do conhecimento de forma a que os alunos tenham um conhecimento equiparado.

5.8- Dispositivo para a promoção da integração curricular

Para que a qualidade se mantenha no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja dispositivos a fim de que se possa promover a integração curricular. Resultante das informações recebidas dos professores, na tabela a seguir são apresentados os indicadores, tais como: a avaliação diagnóstica e as actividades realizadas depois dos resultados do diagnóstico.

Tabela 13: Categorização E: Dispositivo para a promoção da integração curricular

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|---|---|---|
| E1. Avaliação diagnóstica | Faço avaliação diagnóstica antes das aulas | E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5, E1P6, E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E3P1, E3P2, E3P3, E3P4, E3P5, E3P6. |
| E2. Actividades depois dos resultados. | Trabalho mais com aqueles que não tiveram bons resultados | E1P1, E2P4, E3P3 |
| | Repetição da matéria | E1P2, E1P5, E3P2 |
| | Uso métodos de superação | E1P3, E2P3, E3P4 |
| | Faço exercícios de reforço | E1P4, E1P6 |
| | Troco a forma de avaliação | E2P2, E3P1, E3P5 |
| | Aplico diversas avaliações | E2P1, E2P5, E3P6 |

Os professores, quando questionados sobre os dispositivos que usam para a promoção da integração curricular, todos indicam a avaliação diagnóstica. Uma vez feita esta avaliação, como actividade depois dos resultados obtidos, tem sido “trabalhar mais com os que não tiveram bons resultados”, “repetição da matéria”, “uso de métodos de superação”, “fazer exercícios de reforço” e aplicar diversas formas de avaliações”. Aqui, com clareza, os professores fazem um exercício de prática de promoção de equidade, pois, buscar o caminho para responder às necessidades de cada aluno é o caminho mais eficaz para atingir cada um no nível em que se encontra. Tudo isto ajuda o professor a encontrar o caminho mais viável para integrar os alunos com vista a que não haja grandes diferenças entre eles. Já é do conhecimento de todos que os alunos não são iguais, porém os alunos do mesmo nível escolar precisam de ter um nível de conhecimento que dominem para que possam manter-se numa determinada sala de aula sob tutela do mesmo professor, aprendendo os mesmos conteúdos vindos dos mesmos programas e livros.

5.9- Mecanismos para garantir a qualidade

Um dos grandes objectivos do nosso estudo é saber como os professores garantem a qualidade de ensino, tendo em conta a natureza dos alunos que recebem no ensino primário. Perguntados, os professores apresentaram diferentes indicadores que nos interessa serem analisados, tais como: a maneira como realizam o seu trabalho com os alunos, se os professores consultam, quando têm dificuldades, se eles são apoiados e reconhecidos, se recebem alguma formação e, finalmente, se têm apoio da ZIP e da direcção pedagógica, e que tipo de apoio.

Tabela 14: Categorização F: Mecanismos para garantir a qualidade

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|---|--|--|
| F1. Trabalho individual ou com auxílio | Trabalho com os colegas | E1P1, E1P2, E1P5, E1P6, E2P1, E2P2, E3P1, E3P2, E3P4, E3P5 |
| | Trabalho individualmente eu quando houver necessidade procuro os colegas | E1P3, E1P4, E2P3, E2P4, E2P5, E3P3, E3P6 |
| F2. Consulta por alguma dificuldade | Sim Várias vezes | E1P1, E1P5, E2P1, E2P5, E3P1 |
| | Quando a criança aparece com comportamento anormal | E1P2, E2P3, E3P3, E3P4 |
| | Algumas vezes | E1P4, E2P2, E3P2, E3P5 |
| | Sempre quando for necessário | E1P3, E1P6, E2P4, E3P6 |
| F3. Sentir-se reconhecido e apoiado | Sim, sinto-me apoiado | E1P1, E1P3, E2P1, E3P3, E2P2 |
| | A escola tem reconhecido o meu esforço | E1P4, E2P5, E3P4 |
| | Apoiada não, mas reconhecida sim | E3P1 |
| | Reconhecido e apoiado | E1P2, E1P6, E2P3, E3P5 |
| | Bastante reconhecido | E1P5, E2P4, E3P2, E3P6 |
| F4. Acções de formação contínua | Sim tem realizado | E1P1, E1P2, E1P5, E2P1, E2P2, E2P5, E3P5, |
| | Realizado, mas muito pouco | E2P4, |
| | Seminário de capacitação pedagógica, | E1P3, E1P6, E3P2, E3P6, |
| | A escola realiza, sempre que for possível | E1P4, E2P3, E3P1, E3P3, E3P4, |
| F5. Consulta aos colegas | Já. Sim, várias vezes | E1P1, E1P2, E1P4, E1P5, E2P1, E3P1, E3P2, E3P3, |
| | Nunca fui consultado | E1P3, |
| | Poucas vezes | E2P2, E2P5, E3P4 |

| | | |
|---|--|-------------------------------|
| | Não respondeu | E1P6, E2P3, E2P4, E3P5, E3P6 |
| F6. Apoio da ZIP | Formação e material de apoio | E1P1 |
| | Elaboração conjunta das actividades | E1P2, E1P3, |
| | Sim, tenho recebido | E1P6, E2P1, E2P5, E3P6 |
| | Não recebo apoio faz na Zip é copiar os temas? | E2P3, E3P1, |
| | Treinamento metodológico | E2P4, E3P2, E3P3, E3P5 |
| | Planificação e troca de experiências | E1P4, E1P5, E3P4, E2P2 |
| F7. Apoio da Direcção pedagógica | Orientações pedagógicas e recursos de ensino | E1P1, E2P4, E2P5, |
| | Planificação das actividades | E1P2, E1P3, |
| | Formação | E1P4, E1P5, E1P6, E3P2, E3P6, |
| | Material pedagógico | E2P1, E3P5, |
| | Apoio moral | E3P4, |
| | Nunca recebi | E2P2, E3P1, |
| | Avaliação do desempenho | E3P3, |
| | Não respondeu | E2P3, |

É óbvio que existe uma necessidade, em todas as instituições de ensino, de garantir que haja qualidade. Para que isto aconteça, é prática comum entre os professores “trabalho com os colegas” ou ainda “trabalhar individualmente e quando houver necessidade procurar os colegas. Para que esta garantia de qualidade seja efectiva, os professores várias vezes consultam por dificuldade, quando o aluno aparece com comportamento anormal ou ainda sempre que for necessário.

Um aspecto importante para que se garanta a qualidade de ensino é sentir-se reconhecido e apoiado. A maior parte dos professores afirmam que “sentem-se apoiados” e que a escola tem reconhecido o seu esforço”. O apoio e o reconhecimento são elementos basilares para motivar os professores nas suas actividades, pois isto ajuda-os a entregarem-se mais ao trabalho, terem mais confiança em si mesmos e sentirem-se mais à vontade nas suas actividades. Este apoio tem-se baseado mais nas acções de formação contínua que a maioria dos questionados afirma como sendo a realização das actividades de formação contínua tais como seminários de capacitação pedagógica.

Como mecanismo para a qualidade educativa, os professores “várias vezes consultam os colegas, pois se alguém não souber sobre um determinado tema entra em

contacto com outro professor que o pode ajudar a entender e a sanar a sua dificuldade” porém há um número considerável que não respondeu. Estes que não responderam, possivelmente não têm consultado e os outros disseram ter consultado poucas vezes. Assim, seja os que não responderam como os que são consultados poucas vezes querem dizer-nos que se precisa trabalhar mais neste aspecto de consulta e interacção, pois este é um mecanismo que pode ajudar na qualidade educativa da escola. Outro meio que se tem utilizado é a ZIP, através treinamento metodológico, elaboração conjunta de actividade de formação e material de apoio. Por outro lado, considera-se crucial o apoio da direcção pedagógica através de “orientações pedagógicas e recursos de ensino, planificação das actividades, formação. Outros poucos afirmam nunca terem recebido apoio algum, enquanto um não respondeu à questão. Isto pode levar-nos a concluir que, apesar de que têm existido estas actividades todas, ainda existem professores que se têm furtado e outros que não têm recebido a informação para tal actividade.

5.10- Categorização dos Resultados das Entrevistas

5.10.1- Ilações dos Dados das entrevistas

Para melhor compreensão das entrevistas, foram definidas cinco categorizações e fez-se a atribuição de um código a cada entrevistado conforme as tabelas a abaixo.

Tabela 15: Descrição das categorizações

| Categorização | Descrição da categorização |
|----------------------|--|
| A | Gestão Institucional |
| B | Organização Pedagógica |
| C | Actividade pedagógica |
| D | Problemas apresentados pelos professores |
| E | Gestão humana |

Tabela 16: Códigos dos entrevistados

| Códigos | |
|----------------|-----------------------|
| DP1 | Director Pedagógico 1 |
| DP2 | Director Pedagógico 2 |
| DP3 | Director Pedagógico 3 |

Cada intervenção foi subcategorizada por indicadores, transcritos numa unidade de registo (UR) e apresentadas como uma unidade de Contexto (UC) por meio das definições do quadro do modelo de análise.

5.11- Gestão Institucional

Um dos pressupostos de qualidade de ensino numa instituição educativa é a gestão institucional. Por isso, dois elementos importantes interessaram ao pesquisador: primeiro, se os directores pedagógicos recebem alguma informação no acto da matrícula, que indica o percurso histórico dos alunos e, em segundo lugar, se, conseqüentemente, depois, na altura da organização das turmas, fazem a diferenciação dos alunos de acordo com a informação que recebem.

Tabela 17: Categorização A: Gestão Institucional

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|--|---|----------------------------|
| A1. Documentos que indicam o percurso escolar anterior | Nunca perguntamos documentos mas fizemos testes | DP1, DP3 |
| | Na nossa instituição sempre perguntamos os documentos | DP2 |
| A2. Diferenciação | Nunca diferenciamos os alunos. | DP1, DP2, DP3 |

No processo de recepção dos alunos, aquando das suas matrículas, um dos requisitos principais é conhecer o historial do aluno. Porém, no contexto Angolano, para os alunos que aparecem no ensino primário, o principal critério que se tem tido em conta é a idade, o cartão de vacinas, a cédula pessoal e as fotografias. O conhecimento do historial académico do aluno é essencial, porque ajuda no acompanhamento mais efectivo

do aluno e na sua adequada reinserção no novo contexto da sala de aula. Porém, os directores pedagógicos, apesar de estarem conscientes de que o conhecimento deste historial é importante, nas instituições, não têm esta prática, por causa de número elevado de alunos em cada turma. Como tal, vê-se com clareza que aqui começa o grande problema da homogeneidade que depois termina na formação de turmas. Aliás, se os alunos são todos matriculados da mesma forma e nas mesmas condições, tal facto afetará posteriormente todas as decisões que se irão tomar. Por outro lado, sabe-se que a divisão dos alunos em níveis pode aumentar por sua vez a desigualdade, embora estes níveis possam ser temporários, para se responder às necessidades dos alunos.

Aquando da nossa pesquisa, a maior parte dos directores pedagógicos disseram que nunca perguntam pelos documentos do historial académico do aluno, isto porque não está nos critérios para a admissão dos alunos para este nível de ensino. Porém afirmam que, sabendo que vêm de contextos diferentes, os alunos são submetidos a um teste para saber o nível de conhecimento por eles trazido. Porém, existe outro entrevistado que diz que na sua instituição perguntam pelos documentos mas, apesar de se saber que alguns alunos já têm uma formação, não muda a maneira como estes são inseridos na sala de aula. Aqui reside o grande problema que afecta o ensino primário, porque, apesar de se conhecer as diferenças entre os alunos que entram no ensino primário, as turmas são organizadas de forma homogênea embora os alunos em si sejam heterogêneos, e sabendo com clarividência as consequências negativas que tal facto acarreta ao processo de ensino e aprendizagem.

No caso dos que fazem o teste, depois de o mesmo ser feito, todos os entrevistados concordam que, apesar dos resultados diversificados, os alunos não são diferenciados e vão todos para a mesma sala de aula, isto porque todos têm o critério fundamental que é ter a mesma idade. Isto quer dizer que, no sistema educativo angolano para a entrada no ensino primário, a idade tem mais peso ou significado do que o conhecimento trazido pelos alunos, embora se saiba que a idade é mais um critério administrativo do que pedagógico, que decorre da escassez das bases educacionais. Neste caso, nota-se a mistura de critérios que não apresentam o mesmo significado. Porém, neste contexto, a única coisa que muda são as diferentes estratégias que os professores vão usando para responder aos diferentes alunos.

A Lei de Bases do sistema Educativo angolano 17/16, no art. 9, orienta que a organização do sistema de ensino tem de seguir o princípio de universalidade, onde se

deve assegurar a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação. Isto muitas vezes tem feito com que não exista a diferenciação dos alunos, o que implica a redução do processo de continuidade educativa, desvalorizando, deste modo, todo o percurso académico já trilhado ou seja, excluindo e desvalorizando o percurso de cada aluno, porém, na prática educativa com os professores, o que tem prevalecido é a continuidade porque as noções trazidas pelos alunos influenciam directamente no processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas. Serra (2004) diz que a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação entre a realidade de ensino pré-escolar e a do ensino primário para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino.

Os directores pedagógicos são conscientes da grande influência exercida pela mistura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, porém, as decisões relacionadas à ideologia de gestão escolar faz com que não tenham margem para decidirem diferentemente pois o cumprimento das orientações é o critério de exercício perfeito das actividades incumbidas pelo governo. Pois ainda prevalece o princípio de que se deve fazer o que se orienta e não o que se pensa. Isto quer dizer que pelo facto de a gestão do currículo ser centralizado, todas as orientações dependem directamente dos órgãos decisivos e a base simplesmente faz o que foi orientado e não tem muitas vezes liberdade de decisão autónoma. De facto, existem já no sistema de ensino angolano directrizes sobre como deve ser a organização das turmas/classes, e, conseqüentemente, as instituições devem seguir estas orientações.

5.12- Organização Pedagógica

Os directores pedagógicos foram perguntados no que concerne à organização pedagógica concretamente à tomada de decisões com os alunos como o conhecimento e a questão da heterogeneidade.

Tabela 18: Categorização B: Organização pedagógica

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|-------------|--------------------|---------------------|
|-------------|--------------------|---------------------|

| | | |
|--|---|---------------|
| B1. Tomada de decisão com alunos com conhecimento | Na verdade, não se toma nenhuma decisão | DP1, DP2, DP3 |
| B2. Heterogeneidade | A escola não tem respondido a heterogeneidade | DP1, DP2 |
| | Embora não seja orientado, os nossos professores tem obrigação de aplicar | DP3 |

Durante a entrevista, foi possível saber que todos os directores pedagógicos estão cientes de que os alunos realmente apresentam níveis de conhecimento diferentes, por causa do seu historial, mas, apesar de tudo isto, na tomada de decisão para a organização pedagógica, todos os alunos são considerados de uma forma homogénea, apesar de que eles são heterogéneos.

Como tal, todos os entrevistados concordam que, no processo de organização pedagógica, a heterogeneidade não tem sido tida em conta. Um dos directores pedagógicos diz que, apesar de não haver uma orientação do seguimento dos critérios heterogéneos no processo de ensino e aprendizagem, os professores têm aplicado tais critérios, pois é a única forma que eles encontram para poderem ensinar os alunos com mais eficácia, isto é, respondendo às necessidades de cada aluno para que a matéria seja compreendida. Como se pode notar, existe uma contradição entre o que se orienta e aquilo que é a prática quotidiana dos professores. Aqui, nota-se exactamente o que Brunsson (2002) chamou de hipocrisia organizada, onde a organização satisfaz determinadas exigências, seja por meio de diálogo, seja por decisões e acções. Porém, em situações de conflito, torna-se difícil actuar de forma consistente entre o que é dito e o que é decidido.

5.13- Actividades pedagógicas

Os directores pedagógicos são os orientadores das questões pedagógicas das escolas. Por isso, interessou ao pesquisador saber como eles orientam os professores quanto à actividade pedagógica.

Tabela 19: Categorização C: Actividade pedagógica

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|-------------|--------------------|---------------------|
|-------------|--------------------|---------------------|

| | | |
|---|---|---------------|
| C1. Ensinar a todos do mesmo modo | A escola orienta a ensinar a todos da mesma maneira para o seguimento de programa | DP1, DP2, DP3 |
| C2. O que a escola faz com crianças com ensino pré-escolar | Elas se tornam monitores de outras crianças | DP1, DP3 |
| | Quando o número for grande separamos os alunos este ano não separamos | DP2, |

O processo de ensino e aprendizagem passa directamente pelo que chamamos de actividades pedagógicas, que, neste contexto, englobam a organização, a gestão pedagógica, a gestão curricular e a actividade do professor na sala de aula. Para que esta actividade se realize com eficácia é importante a intervenção das direcções pedagógicas que devem orientar os professores de acordo com a filosofia de educação do sistema de ensino de cada país. Pois o modelo dos elementos curriculares que o sistema educativo angolano usa é o linear, em que os elementos mais importantes do currículo são os objectivos e a avaliação. Isto quer dizer que são os resultados da avaliação que vão indicar o alcance dos objectivos preconizados. É do conhecimento de todos que nem sempre o resultado da avaliação vai indicar que todos os objectivos foram realmente atingidos, pois existem muitos outros factores que podem interferir neste processo. Aliás, o aluno pode recorrer a outros mecanismos para conseguir bons resultados.

A grande questão que fica é: o que as direcções pedagógicas fazem com os alunos que passaram pelo ensino pré-escolar? Feita a pergunta, a maior parte dos entrevistados concordam que, uma vez identificados os alunos com mais conhecimentos e especialmente aqueles que já passaram pelo ensino pré-escolar, os professores fazem destes alunos monitores ou explicadores de outros alunos, isto é, os alunos são divididos em pequenos grupos e colocam-se como líderes aqueles que já têm conhecimentos para explicar aos outros que não tem este tipo de conhecimentos. Esta maneira de ensinar tem sido útil, porque com isto se consegue atingir todos os alunos ao mesmo tempo, pois todos os alunos ocupam-se em actividades, evitando assim barulho e desordem de um lado, e do outro, tendo possibilidade de falar dos mesmos conteúdos para a todos os alunos e envolvê-los a todos em actividades.

Um director pedagógico diz que já aconteceu que a escola tinha um número elevado de alunos que já tinham passado pelo ensino pré-escolar. Neste caso, o que a escola faz é formar uma turma somente destes alunos, de modo a facilitar o professor no

processo de ensino e aprendizagem ou seja para diminuir as dificuldades de ter uma sala com crianças de níveis totalmente diferentes de conhecimento. Porém, é sabido que isto pode aumentar as desigualdades entre os alunos.

No caso, os professores que usam os alunos como monitores ou explicadores dos outros sabem que, até certa medida, alguns aspectos, pode ser que os alunos consigam esclarecê-los, mas, na sua maior parte, eles não conseguem explicar tudo aos outros alunos pois, são crianças de 6 anos que não têm ainda a capacidade suficiente de fazer entender a outras crianças muitas das coisas que elas aprendem. Neste caso, mais que deixar que os alunos expliquem aos outros alunos, o caminho mais eficaz é a diferenciação pedagógica que o professor aplica na sala de aula. Porém, os directores pedagógicos justificam isto dizendo que é uma maneira de ocupar os alunos que já detêm algum conhecimento, porque de contrário, eles criam problemas na sala de aulas, pois eles já dominam o que o professor estiver a ensinar. Por isso cria-se pouco interesse e a tendência é de fazer desordem e interromper o processo de ensino aprendizagem. Também se sabe que ensinar os outros é uma das formas mais eficazes de consolidar aprendizagem. Embora Sabe-se, na verdade que todos os alunos são diferentes, tendo andado ou não no ensino pré-escolar. E a diferença aqui consiste em que o nível do conhecimento sistemático apresentado pelos alunos que tenham frequentado o ensino pré-escolar acaba por ser maior e muitas vezes por fazer parte dos conteúdos programáticos dos professores.

Um dos indicadores foi de que os directores pedagógicos orientam a ensinar a todos do mesmo modo. Nesse indicador, todos os directores pedagógicos foram unânimes em afirmar que a escola orienta a ensinar a todos da mesma maneira para o seguimento do programa. É sabido que no processo de ensino e aprendizagem o mais importante não é seguir o programa mas sim encontrar mecanismo para que os alunos realmente aprendam

5.14- Problemas apresentados pelos professores

Os directores pedagógicos são os responsáveis a quem se reportam todos os acontecimentos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Em razão disto, foi do interesse do pesquisador saber que problemas os professores apresentam e que soluções se têm encontrado para tais problemas.

Tabela 20: Categorização D: Problemas apresentados pelos professores

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|----------------------|---|----------------------------|
| D1. Problemas | Há crianças que já conhecem a matéria | DP1 |
| | Mistura de crianças de níveis diferentes | DP2, DP3 |
| D2. Soluções | Monitorar as crianças, chamar os pais e dar tarefas mais difíceis | DP1, DP3 |
| | Trocar os alunos de classe | DP2 |

Resultante da entrevista, um dos grandes problemas apresentados pelos professores consiste na mistura de crianças com níveis diferentes, especialmente o desnível do conhecimento entre elas. Pois isto tem causado constrangimentos da parte dos professores porque enquanto o professor estiver a ensinar uma matéria, aparecem sempre crianças que já a conhecem, como também outras haverá que não a dominam e notar que o contexto a que nos referimos diz respeito a crianças que não trazem simplesmente o conhecimento informal mas também um conhecimento formal. Neste caso, o professor encontra-se no dilema entre ensinar os que já sabem e ensinar aqueles que ainda não sabem. A solução que se tem apresentado aos professores tem sido monitorar as crianças, chamar os pais para explicar a condição do filho e dar tarefas mais complexas àquelas crianças que já conhecem a matéria, de tal maneira que, enquanto elas lutam com os exercícios ou trabalhos o professor tenha oportunidade de ensinar as crianças que ainda não conhecem a matéria.

5.15-Gestão humana

É da responsabilidade dos directores pedagógicos a gerência dos professores, a sua indicação para as classes que vão leccionar e a organização das actividades de apoio para que os seus afazeres ocorram da melhor maneira possível.

Tabela 21: Categorização E: Gestão humana

| Indicadores | Unidade de Registo | Unidade de Contexto |
|--|--|----------------------------|
| E1. Critério para indicar o professor | Formação pré-escolar, magistério primário e experiência. | DP1, DP2, DP3 |
| E2. Apoio da ZIP | Sim recebemos quando funcionava, planificação | DP1, DP2, DP3 |

A gestão humana nas instituições é muito importante pois ajuda na organização das actividades, facilita a maneira de trabalhar. Olhando a situação por onde passam os professores em relação à diversidade de alunos que aparecem na escola primária, perguntou-se aos directores pedagógicos para se saber o critério que usam para indicar os professores para leccionarem nas primeiras classes do ensino primário. Os entrevistados foram todos unânimes em afirmar que o critério tem sido ter uma formação em educação pré-escolar, magistério primário ou ainda ter experiência de trabalho. De acordo com o Estatuto da carreira docente de Angola (ECDA) no seu Art nº 17, número 1, pode ser professor do ensino primário quem possuir no mínimo a Licenciatura em Ciências da Educação, na Especialidade de Instrução Primária ou numa outra área do conhecimento, devendo, nesse caso, possuir agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente. O número dois do mesmo artigo diz que

Podem ser admitidos à Carreira de Professor do Ensino Primário, candidatos que preencham um dos seguintes requisitos: a) Ser Bacharel em Ciências da Educação na Especialidade de Instrução Primária; b) Possuir o II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico na Especialidade de Ensino Primário; c) Possuir o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente; d) Possuir o Curso Médio de Educador de Infância.

Todos os entrevistados concordam que têm recebido apoio da ZIP, especialmente no que concerne à planificação. Este apoio tem servido para ajudar os professores na actualização dos conteúdos que administram e para a sua formação contínua. Isso quer dizer que tem havido um esforço não só da direcção da escola, mas também das outras entidades para ajudar os professores nas suas actividades, para que possam com isto manter o nível de qualidade de ensino desejado. Este apoio tem-se concretizado na formação que se tem realizado a nível das zonas.





5.16- Observação da planificação e preparação de exercícios

A grelha de observação que tínhamos elaborado para ser utilizada durante a observação das aulas já não foi aplicada, pois somente observamos os professores a planificar e a fazer tarefas de casa para os alunos. Como tal as grandes áreas de observação que nos tínhamos proposto tais como a exposição da matéria pelo professor, a interacção professor e aluno e a compreensão da matéria não foram aplicáveis no contexto em que fizemos a pesquisa de campo. Porém, depois de termos assistido aos professores nas suas

atividades, pedimos-lhes que tirássemos fotografias dos seus trabalhos para efeitos de análise do pesquisador.

Figura 1: Planificação Quinzenal para os alunos da 1ª classe

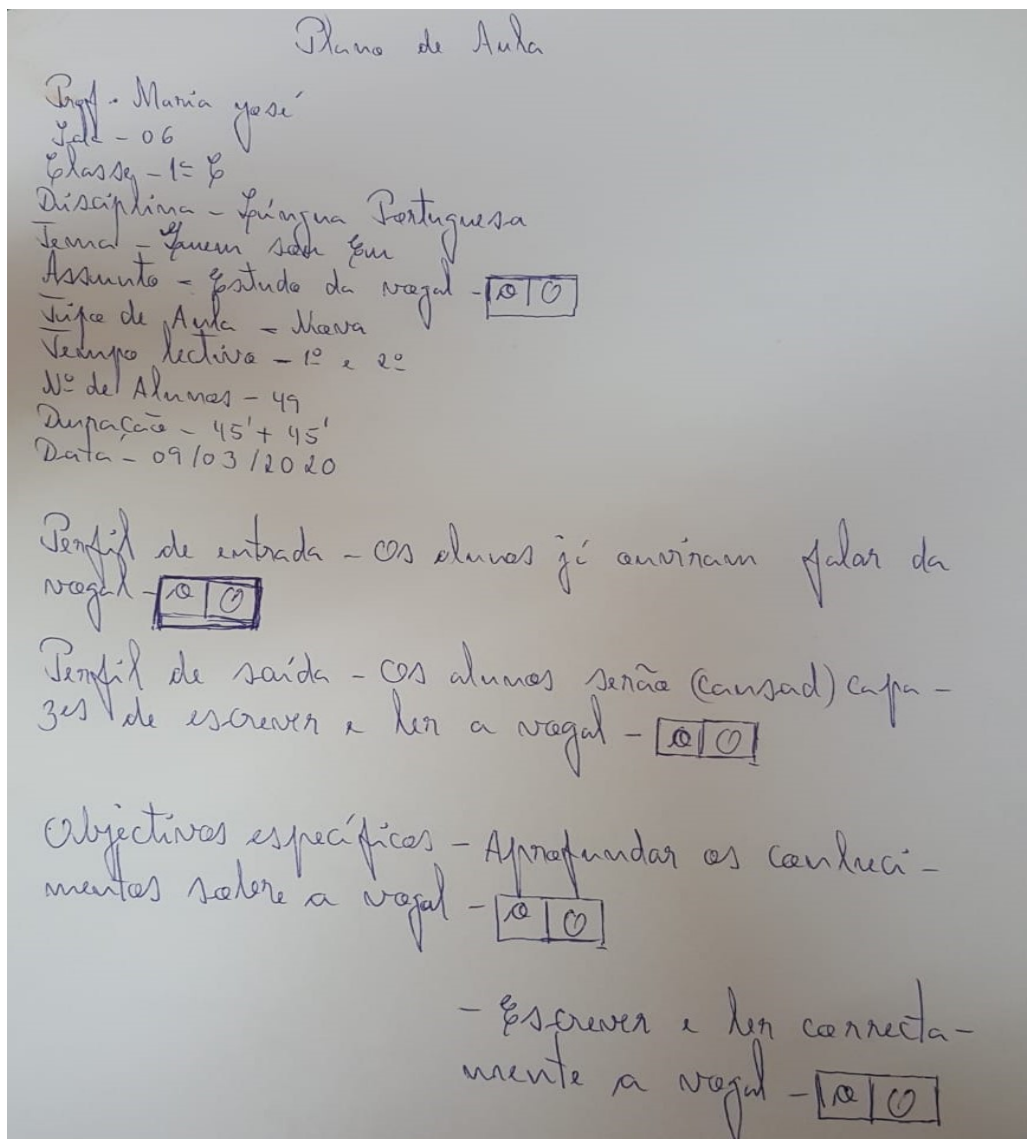
Plano Semanal de aulas
1ª semana de 26/30 de Outubro de 2020

| Dia | D. de Semana | Tema | Síntoma | Objectivo geral | M. de Ensino | Métodos | Conteúdo | Trans. Vertical |
|---------------|--------------|---------|---|---|---------------------------------------|---|--|-----------------|
| L. Portuguesa | 2.ª | Revisão | Revisão das matérias ministradas nos últimos 15 dias de aulas | Revisar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino | Cartolina e meios permanentes | Diálogo Observação & conjunta Explicativo Trabalho Independente | Estudo dos vogais H, A, E, I, O, U, Y | Covid-19 |
| | 3.ª | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | |
| | 5.ª | | | | | | | |
| | 6.ª | | | | | | | |
| Matemática | 2.ª | Revisão | Revisão das matérias ministradas nos últimos 15 dias de aulas | Revisar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino | Cartolina e meios permanentes gravura | Diálogo Observação & conjunta Explicativo Trabalho Independente | Linhas abertas e fechadas  Figuras geométricas    | Covid-19 |
| | 3.ª | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | |
| | 5.ª | | | | | | | |
| | 6.ª | | | | | | | |
| 8.ª | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

A presente planificação quinzenal da 1ª Classe ilustra o quanto os professores fazem a planificação nesta classe sem ter em conta o que os alunos aprenderam na classe anterior. Como se pode observar, este plano de aula foi feito para todos os alunos da sala

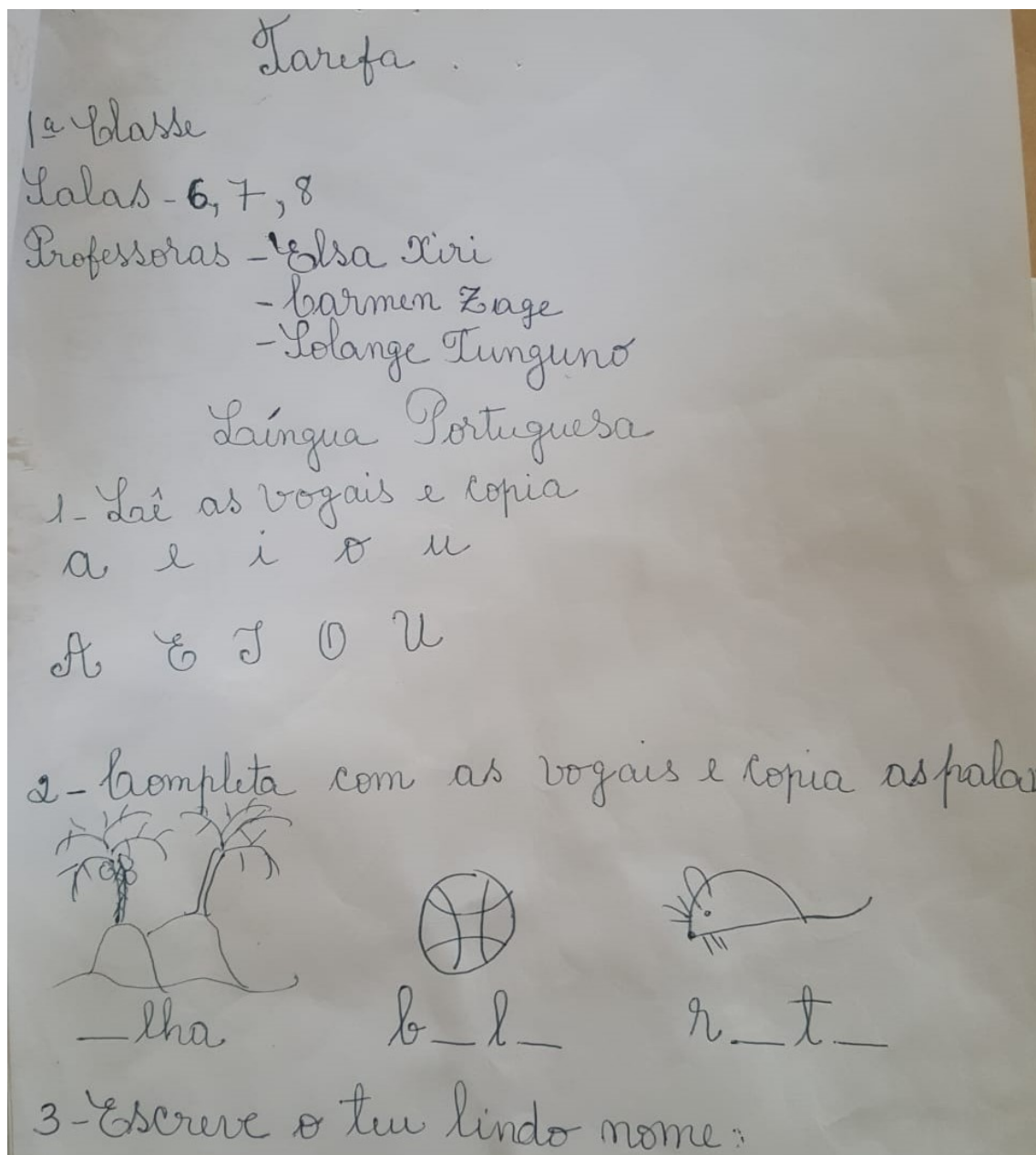
de aula sem ter em conta a natureza de cada, pois na primeira classe alguns alunos já têm domínio da escrita das letras e já sabem fazer o desenho porque já têm domínio do manuseio do lápis. Porém, existem outros alunos que ainda têm muitas dificuldades, já que estas constituem as suas primeiras aulas com uma professora numa sala de aula.

Figura 2: Plano de aula da 1ª classe



No presente plano de aula da 1ª classe, o professor coloca como perfil de entrada dos alunos na sua aula nova o dado de que os alunos já ouviram falar da vogal “O”. No entanto, para esta classe, existem alunos que não passaram pelo ensino pré-escolar, que nunca ouviram falar desta vogal. Isto demonstra com clareza que o professor, ao planificar esta aula, teve somente em conta os alunos que já passaram pelo ensino pré-escolar, pois são estes alunos que têm este tipo de conhecimento e que apresentam este tipo de perfil.

Figura 3: Tarefas de língua Portuguesa dadas aos alunos da 1ª classe

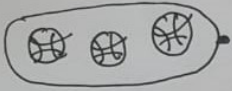




A presente tarefa feita aos alunos da 1ª classe ilustra que os alunos todos já têm conhecimento sobre as vogais, sua leitura e sua escrita e inclusivamente já sabem escrever o seu nome com perfeição. No entanto, estamos na primeira classe do ensino primário, onde temos os alunos com naturezas diferentes. A presente ilustração indica que as tarefas não são feitas tendo em conta a natureza de todos os alunos. Isto indica a não actividade de ensino e aprendizagem mais inclusiva que possa ter em conta diferentes níveis de conhecimento dos alunos.




Figura 4: Tarefa de matemática dada aos alunos da 1ª classe

Disciplina: Matemática

1- Faz correspondência de cada conjunto ao respectivo número.

| |
|----|
| 12 |
| 6 |
| 3 |
| 4 |
| 10 |
| 5 |

2- Completa as operações

$10 = 5 + \square$
 $10 = 7 + \square$

$2 + \square = 10$
 $8 + \square = 10$

$\square + 5 = 10$
 $\square + 7 = 10$

3- Assinala com <, > ou =.

$10 \square 0$
 $5 \square 7$

$8 \square 10$
 $10 \square 10$

$8 \square 6$
 $6 \square 8$

Esta tarefa de matemática para os alunos da 1ª classe indica que os alunos já têm domínio dos números, das operações matemáticas e dos sinais matemáticos.

5.17- Triangulação dos Dados dos Directores Pedagógicos e dos Professores das três escolas

Terminada a apresentação dos dados dos Directores Pedagógicos e dos Professores, estamos em condições de fazer uma triangulação dos dados obtidos e ao mesmo tempo comparar os resultados na pesquisa de campo.

Antes porém, nos é muito importante, para este trabalho, a apresentação da discussão dos dados semelhantes e diferentes das três escolas estudadas. As escolas estudadas tinham três características diferentes tais como: escola do centro da cidade, escola da zona rural e escola da zona suburbana. Para que se faça uma análise comparativa, interessa olharmos em primeiro lugar para as características físicas das escolas.

Tabela 22:Diferença das características das instituições em estudo

| Instituições | Salas | Sala de iniciação | Formação de Professores | Laboratórios | Biblioteca | Número de alunos com pré-escolar |
|----------------------------|--------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|---|
| Escola 1 Centro urbano | 16 | 2 | Mestre=1 | 4 | 1 | 137 |
| | | | Licenciado=3 | | | |
| | | | Bacharel=2 | | | |
| Escola 2 Zona rural | 7 | 1 | Licenciatura=2 | | | 20 |
| | | | Bacharel=1 | | | |
| | | | Técnico Médio=2 | | | |
| Escola 3 Zona suburbana | 12 | 2 | Licenciado=2 | 2 | 1 | 84 |
| | | | Bacharel=4 | | | |
| | | | | | | |

Segundo o que foi constatado pelo pesquisador, as características físicas das escolas diferem, à medida que nos distanciamos da cidade para a zona rural. A escola 1, que se encontra no centro da cidade, apresenta 16 salas de aulas, tem 3 laboratórios (de informática, de física e química e de biologia) e uma biblioteca. Quanto à formação dos professores, encontramos 2 bacharéis, 3 licenciados e 1 mestre. A escola 2 encontra-se na zona rural, esta apresenta 7 salas de aulas, não tem nenhum laboratório e os professores têm menor nível de qualificação, isto é, 2 técnicos médios, 1 bacharel e 2 licenciados. A escola 3 encontra-se na zona suburbana e apresenta 12 salas de aulas, tem um laboratório de informática e um laboratório de biologia, mas não tem biblioteca. Quanto aos professores, apresenta 4 professores bacharéis e 2 professores licenciados.

De acordo com a tabela, a existência de alunos com o ensino pré-escola varia grandemente, quanto mais no centro urbano se estiver, maior é o número dos alunos com ensino pré-escolar e menor o de alunos sem o ensino pré-escolar. A educação pré-escolar em Angola tem ainda um nível de frequência bastante baixo. Segundo dados do Ministério da Educação, a Classe de Iniciação é frequentada por apenas 11% das crianças, nas zonas urbanas e 7%, nas zonas rurais. Nestas últimas, a disponibilidade de centros infantis é não só mais reduzida, como o acesso das populações é mais limitado (MED 2017).

De igual modo, tudo isto foi confirmado por Carvalho (2015) quando diz que apenas 11% das crianças dos 3 aos 5 anos têm acesso à educação pré-escolar. Continua o autor que as desigualdades no acesso são substanciais entre os meios urbanos e rural: A taxa líquida de frequência do ensino primário é de 78% para o meio urbano e 59% para o meio rural. No ensino secundário esta taxa baixa para 50% no meio urbano e 14% no rural.

Como se pode observar, existe uma diferença nas características que as três escolas apresentam. Isto realmente indica que as escolas angolanas diferem cada vez que se distanciam do centro da cidade para a zona rural. Como é evidente, isto afecta directamente a formação dos alunos, pois, como vimos na tabela acima, as salas, a formação de professores, os laboratórios e biblioteca diferem substancialmente.

5.17.1- Planos de Aulas

Para que o professor realize bem a sua missão, impõe-se uma informação prévia sobre os seus alunos antes de planificar as suas actividades.

Tabela 23:Informações ao professor sobre percurso anterior do aluno

| Informações | F₁ | % |
|--------------------|----------------------|----------|
| Informado | 12 | 70,588 |
| Não informado | 3 | 17,647 |
| Não responderam | 2 | 11,764 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

A tabela acima mostra que a maior parte dos professores são informados do percurso anterior dos alunos, porém esta informação não vem directamente do director pedagógico que é

o responsável desta área. Como vimos na tabela da análise de conteúdo, as informações sobre o percurso anterior dos alunos foram dadas pelo coordenador, encarregados de educação e pelos professores anteriores.

5.17.2- Actividade institucional

Um dos critérios usados pelas instituições escolares para conhecer as características dos alunos é a consulta da documentação que eles apresentam. Isto depois ajuda para toda a decisão que se vai tomar em relação ao aluno na sua inserção na instituição.

Tabela 24: Documentos

| Documento | F₁ | % |
|--|----------------------|---------------|
| Nunca perguntamos os documentos, mas fizemos teste | 2 | 66,666 |
| Perguntamos | 1 | 33,333 |
| Total | 3 | 99,999 |

Fonte: Entrevista feita aos directores pedagógicos

Tabela 25: Diversidade de origem dos alunos

| Diversidade | F₁ | % |
|--|----------------------|---------------|
| Sala com Mistura | 11 | 64,705 |
| Todas as crianças têm o ensino pré-escolar | 3 | 17,647 |
| Não responderam | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Durante a pesquisa, o nosso maior interesse foi saber como o currículo é gerido, tendo em conta a diversidade de origem dos alunos e como isto afecta o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente que influência tem isto na qualidade educativa.

Os directores pedagógicos dizem todos que durante a organização pedagógica, embora conscientes da existência de alunos com conhecimento diferenciado, a direcção pedagógica não toma nenhuma decisão de os separar, querendo com isto dizer que organizam as turmas colocando indistintamente os alunos na mesma sala. Uma das razões que dizem estar na base disto(1) é o facto de que a quantidade dos alunos que se apresentam não é suficiente para formar as turmas de acordo com o conhecimento que trazem. A razão aduzida para a não separação dos alunos é a sua quantidade reduzida e as condições das instituições educativas que os albergam. Portanto, esta decisão é basicamente administrativa. Por sua vez 64,705% dos professores confirmam que recebem as turmas com alunos com conhecimento misto., Porém, 3 professores, o que corresponde a 17,647%, não têm mistura, e os outros 17,647%

não responderam, querendo com isto dizer que não devem ter conhecimento da natureza dos seus alunos. Como resultado disto, a maneira como os professores lidam com esta mistura consiste principalmente em prestar atenção personalizada a cada aluno, o que abrange (?) 41,176%, outros traçaram a estratégia de dividir os alunos em grupos, de acordo com o seu conhecimento, perfazendo 29,411%. Isto concretizou-se, quando eles dizem que, na gestão da aula, dão mais atenção aos que não sabem.

O primeiro aspecto onde concentramos a nossa atenção foi relacionado com a maneira como a instituição é organizada. Quanto a isto, durante a entrevista procuramos saber junto dos directores pedagógicos se ao matricular os alunos perguntam pelos documentos do percurso anterior dos alunos. Então notamos que 2 dos directores pedagógicos não solicitam os documentos do percurso anterior, enquanto 1 pergunta. Seja os que solicitam os documentos em causa seja aqueles que não o fazem, ao responderem à questão se eles diferenciam os alunos ao organizarem as turmas de acordo com o seu percurso anterior, todos atestam que não lhes ocorre diferenciar os alunos, o que perfaz 100% dos directores pedagógicos. Como é de esperar, quando a pergunta é se a escola toma alguma decisão caso encontre diferença entre os alunos, 100% dos directores pedagógicos responderam que não tomam nenhuma decisão para diferenciar os alunos.

Tabela 26: Em caso de não ser informado do percurso anterior dos alunos que faz o professor

| O que faz | F₁ | % |
|-------------------|----------------------|---------------|
| Faço Diagnóstico | 11 | 64,705 |
| Consigo dar conta | 2 | 11,764 |
| Avalio | 1 | 5,882 |
| Não respondeu | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Durante o questionamento aos professores, também foram colocadas as perguntas com o mesmo pendor. Naturalmente, os professores dependem da organização institucional dos directores pedagógicos. Como consequência disto, 64,705% dos professores responderam que as suas salas são mistas com crianças de percursos diferentes, 17,647% disseram que somente têm turmas com o ensino pré-escolar e os outros 17,647% não responderam a esta questão. Os que não responderam levam-nos a entender que não sabem ainda a situação dos seus alunos. Os professores também informaram que geralmente obtêm informações do percurso anterior dos alunos a partir dos coordenadores, encarregados de educação, professores anteriores e através do diagnóstico que fazem aos alunos.

5.17.3- Organização das actividades pedagógica

Perguntados os professores sobre a organização das actividades pedagógicas, colhemos as opiniões como os professores lidam com as diferenças que os alunos apresentam.

Tabela 27: Como os professores lidam com as diferenças

| Diferenças | F ₁ | % |
|---|----------------|---------------|
| Valorizam o que o aluno traz | 2 | 11,764 |
| Equilibrar e não demonstrar que uns sabem mais que outros | 3 | 17,647 |
| Presto atenção individual | 7 | 41,176 |
| Divido os alunos por mesa de acordo com o conhecimento que trazem | 5 | 29,411 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

A gestão institucional naturalmente influencia directamente na maneira como as actividades pedagógicas são organizadas. A questão central que foi colocada aos professores foi como eles conseguem ligar-se com as crianças de natureza diferente. Perante estas perguntas, a maior parte dos professores dizem que prestam atenção individual 41,176%, outros professores responderam que dividem os alunos de acordo com o conhecimento 29,411% e os outros 17,647% dizem que procuram equilibrar e não demonstrar que uns sabem mais que os outros e o pequeno grupo a que correspondem 11,764% diz que valoriza o que cada aluno traz.

Tabela 28: Plano de aula

| Plano de aula | F ₁ | % |
|--|----------------|---------------|
| Plano igual para todos, mas ensino diferente | 10 | 58,823 |
| De acordo com a natureza dos alunos | 4 | 23,529 |
| Coloco muitos meios de ensino | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Perguntados os directores pedagógicos sobre a organização das actividades pedagógicas eles foram unânimes, 100%, em dizer que a direcção da escola orienta a ensinar a todos da mesma maneira para o seguimento do programa. Por isso, a maior parte dos professores fazem o seu plano de aula igual para todos (58,823%) e os outros 23,529 % dizem que planificam de acordo com a natureza dos alunos e os outros 17,647% dizem que preferem colocar muitos meios de ensino que ajudem a entender a matéria.

Tabela 29: Gestão da aula

| Gestão da aula | F₁ | % |
|------------------------------------|----------------------|---------------|
| Dar mais atenção aos que não sabem | 8 | 47,058 |
| Reforçar o conhecimento que trazem | 4 | 23,529 |
| Os que já sabem servem de monitor | 2 | 11,764 |
| Não respondeu | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Depois de tudo isto, a maior preocupação do pesquisador é saber como os professores gerem o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a resposta de 8 professores, o que corresponde a 47,058%, foi de dar mais atenção aos que não sabem, porém, 4 que correspondem a 23,529%, dizem que reforçam o conhecimento que os alunos trazem. Dentro deste contexto, 2 professores dizem que os alunos que já sabem servem de monitor para os outros que não sabem, no entanto, 3 professores não responderam a esta questão.

Tabela 30: Quem mais influencia

| Influencia | F₁ | % |
|--------------------------|----------------------|---------------|
| Pré-escolar | 11 | 64,705 |
| Todos influenciam | 3 | 17,647 |
| Cada criança é diferente | 2 | 11,764 |
| É relativo | 1 | 5,882 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Sabendo da mistura dos alunos no processo do ensino e aprendizagem, foi do interesse do pesquisador procurar saber (entre os alunos quem mais influencia,) quais dos alunos exercem maior influência no processo em causa. Quanto a esta questão, a maior parte dos professores, 11, que correspondem a 64,705%, dizem que os alunos que mais influenciam no processo de ensino e aprendizagem são os que já fizeram o ensino pré-escolar. Porém, os 3 professores, que correspondem a 17,647%, dizem que todos influenciam, não obstante isto, 2 professores dizem que cada criança é diferente e um professor afirmou que a influência é relativa.

Tabela 31: Explicação da matéria

| Explicação | F₁ | % |
|--|----------------------|---------------|
| Primeiro explico igual para todos depois em particular | 10 | 58,823 |
| Igual para todos | 3 | 17,647 |
| Diferenciada | 2 | 11,764 |
| Não respondeu | 2 | 11,764 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Uma vez conhecida a influência dos diferentes alunos no processo de ensino e aprendizagem, a preocupação do pesquisador foi saber como os professores conseguem explicar a matéria, tendo em conta esta diversidade de natureza dos alunos. Quanto a isto, 10 professores, que correspondem a 58,823% dizem que eles explicam para todos a matéria, mas depois explicam de forma particular aos alunos, 3 professores, que correspondem a 17,647% dizem que explicam de modo igual para todos, porém, 2 professores dizem explicar de forma diferenciada e 2 professores não responderam à questão.

Tabela 32: Caso de não ser informado do percurso anterior dos alunos o que faz o professor

| O que faz | F₁ | % |
|-------------------|----------------------|---------------|
| Faço Diagnóstico | 11 | 64,705 |
| Consigo dar conta | 2 | 11,764 |
| Avalio | 1 | 5,882 |
| Não respondeu | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Tabela 33: Articulação

| Articulação | F₁ | % |
|--------------------------------|----------------------|---------------|
| Ligo com a matéria anterior | 11 | 64,705 |
| Factos históricos relacionados | 2 | 11,764 |
| Diálogo | 3 | 17,647 |
| Motivação | 1 | 5,882 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Os professores, para ligarem o conhecimento que os alunos já trazem com o conhecimento que eles transmitem, 64,705% primeiro fazem o diagnóstico para saberem de concreto o nível de conhecimento dos alunos. Uma vez feito o diagnóstico, de acordo com os professores, é feita a articulação para dar continuidade com o novo conhecimento, através da

ligação da matéria anterior com a matéria nova. 64,705%. Isto significa que os professores não desprezam o conhecimento trazido pelos alunos, pois isto ajuda na compreensão da matéria ensinada, e, por sua vez, facilita o processo de aprendizagem dos alunos, fazendo deste modo, a articulação e a continuidade da aprendizagem.

5.17.4- Homogeneidade VS Heterogeneidade dos alunos

O pesquisador interessou-se em saber como os professores lidam com a heterogeneidade dos alunos e como eles conseguem ensinar, tendo em conta a sua natureza.

Tabela 34: Estratégias para resolver a heterogeneidade

| Estratégia | F₁ | % |
|-------------------------------|----------------------|---------------|
| Ensinar de forma diferenciada | 15 | 88,235 |
| Não uso nenhuma estratégia | 2 | 11,764 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Como consequência de tudo o que acabamos de verificar, 88,235% dos professores, isto é, a maioria, diz ensinar de forma diferenciada, aplicando neste contexto a heterogeneidade. Como se pode observar, existe uma contradição entre aquilo que é a orientação dos directores pedagógicos e a prática nas salas de aula, pois quando eles foram perguntados sobre a actividade pedagógica dos professores, os 3 directores pedagógicos disseram que orientam os professores a ensinar da mesma maneira. Aqui reside, no dizer de Brunsson (2002), a “hipocrisia organizada”, onde as orientações administrativas dizem uma coisa enquanto a prática da actividade encontra um caminho que mais considera viável para a sua situação.

Dificuldades

No processo de ensino e aprendizagem nunca faltaram dificuldades. Nesta conformidade, foram perguntados os professores e cada um foi dizendo o que considera como dificuldades no seu dia-a-dia.

Tabela 35: Dificuldades

| Dificuldades | F₁ | % |
|--|----------------------|---------------|
| Indisciplina e dificuldade de aprendizagem | 6 | 35,294 |
| Realidades diferentes | 4 | 23,529 |
| Escrita e leitura | 4 | 23,529 |
| Não Respondeu | 3 | 17,647 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Perguntados os directores pedagógicos sobre os principais problemas apresentados pelos professores, 2 dizem que a maior dificuldade dos professores é a mistura de crianças de níveis diferentes e 1 director pedagógico diz que crianças que já conhecem a matéria. A mesma pergunta foi feita aos professores para se saber quais são as suas principais dificuldades. 6 professores que correspondem a 35,294% disseram que a maior dificuldade é a indisciplina e muita dificuldade de aprendizagem, 4, que correspondem a 23,529%, assinalaram que a maior dificuldade era a presença de crianças de realidades diferentes; outros 4, que correspondem a 23,529%, falaram da dificuldade com a leitura e a escrita. Porém, 3 professores, que correspondem a 17,647%, não responderam a esta questão.

O resultado da informação recebida dos directores pedagógicos e dos professores coincide, pois o que os directores pedagógicos apontam como dificuldades é justamente aquilo que os professores notam e têm sentido nas respectivas salas de aula.

5.17.4- Resolução das dificuldades

Os directores pedagógicos consideram como meios de resolução dos problemas encontrados pelos professores o monitoramento dos alunos, chamando os respectivos pais e encarregados de educação e a aplicação de tarefas complexas (dar tarefas mais difíceis) às crianças que já sabem ou ainda, a mudança ou troca dos alunos de sala, caso seja possível. Para os professores, as soluções que apareceram com maior evidência são: agrupar os alunos de acordo com os níveis de conhecimento, falar com os pais e encarregados de educação, fazer os alunos como monitores dos outros, e ter mais diálogo com os mesmos

5.17.5- Mecanismos para garantir a qualidade de ensino

Para que se garanta a qualidade de ensino é necessário buscar mecanismos que possam favorecer a isto. Como tal, foram indicados alguns elementos que os professores foram indicando que servem para responder ao processo de garantia de qualidade.

Tabela 36: Trabalho individual ou com auxílio

| Auxílio | F₁ | % |
|----------------------|----------------------|----------|
| Trabalho com colegas | 10 | 58,823 |

| | | |
|-----------------|-----------|---------------|
| Individualmente | 7 | 41,176 |
| Total | 17 | 99,999 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Tabela 37: Consulta por alguma dificuldade

| Consultar | F₁ | % |
|---------------------------------|----------------------|---------------|
| Sim várias vezes | 5 | 29,411 |
| Quando há comportamento anormal | 4 | 23,529 |
| Algumas vezes | 4 | 23,529 |
| Sempre que for necessário | 4 | 23,529 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Para que se possa garantir a qualidade de ensino nas escolas pesquisadas a maior parte dos professores, 58,823%, consideram como mecanismo de garantia de qualidade o trabalho colectivo onde eles interagem uns com outros na sua acção. Por outro lado, outros 41,176%, dizem realizar o trabalho individualmente. Perguntados os professores se em caso de dificuldade consultam a direcção pedagógica e os colegas, 29,411% dizem que consultam várias vezes e os outros dizem que consultam quando há comportamento anormal dos alunos; uns dizem que consultam algumas vezes e outros dizem que consultam quando for necessário, sendo que cada um destes três últimos grupos constitui 23,529%.

Tabela 38: Sentir-se reconhecido e apoiado

| Reconhecido e apoiado | F₁ | % |
|--|----------------------|---------------|
| Apoiado | 5 | 29,411 |
| A escola tem reconhecido o meu esforço | 4 | 23,529 |
| Reconhecido e apoiado | 4 | 23,529 |
| Bastante reconhecido | 4 | 23,529 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Outra questão importante que foi feita aos professores foi se eles se sentem reconhecidos e apoiado. Quanto a esta questão, o primeiro grupo, 29,411%, diz que se sente apoiado pela instituição escolar; os outros três grupos dizem que a escola tem reconhecido o esforço deles; outros afirmam que a escola tem-nos reconhecido e apoiado e sentem-se bastante reconhecidos. Cada um destes últimos três grupos, constitui 23,529% dos professores. Tudo isto significa, para o nosso trabalho, que existe uma relação coesa entre os professores, e entre

os professores e a direcção, pois, de uma maneira ou de outra, existe reconhecimento e apoio aos professores. A existência de reconhecimento e de apoio é factor motivador para os professores se engajarem mais no seu serviço. (ajuda para a motivação dos professores para que se engajem mais no seu serviço).

Tabela 39: Consulta aos colegas

| Consulta | F₁ | % |
|----------------------|----------------------|---------------|
| Já várias vezes | 8 | 47,058 |
| Nunca fui consultado | 1 | 5,882 |
| Poucas vezes | 3 | 17,647 |
| Não respondeu | 5 | 29,411 |
| Total | 17 | 99,998 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Tabela 40: Apoio da direcção pedagógica

| Apoio | F₁ | % |
|----------------------------------|----------------------|---------------|
| Orientação pedagógica e recursos | 3 | 17,647 |
| Planificação das actividades | 2 | 11,764 |
| Formação | 5 | 29,411 |
| Material pedagógico | 2 | 11,764 |
| Apoio moral | 1 | 5,882 |
| Nunca recebi | 2 | 11,764 |
| Avaliação do desempenho | 1 | 5,882 |
| Não respondeu | 1 | 5,882 |
| Total | 17 | 99,996 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

Questionados os professores sobre os tipos de apoio que recebem da direcção pedagógica para garantir a qualidade de ensino, 29,411% deles consideram a formação como o maior apoio e em seguida indicaram a orientação pedagógica e recursos, 17,647%, havendo também aqueles que indicaram outros tipos de apoio, tais como: a planificação das actividades, o material pedagógico, apoio moral e avaliação do desempenho.

Tabela 41: Apoio da ZIP

| ZIP | F₁ | % |
|--|----------------------|----------|
| Formação e material | 1 | 5,882 |
| Elaboração conjunta das actividades | 2 | 11,764 |
| Sim, tenho recebido | 4 | 23,529 |
| Não recebo apoio, somente se copia temas | 2 | 11,764 |
| Treinamento metodológico | 4 | 23,529 |

| | | |
|--------------------------------------|-----------|---------------|
| Planificação e troca de experiências | 4 | 23,529 |
| Total | 17 | 99,997 |

Fonte: Questionário destinado aos Professores

O outro apoio que a maior parte dos professores afirmaram receber é da ZIP através da Planificação e troca de experiência, treinamento metodológico, elaboração conjunta das actividades, formação e material, porém dois professores dizem que não recebem apoio, somente copiam temas. Por último, a maioria dos professores afirmaram que recebem apoio da direcção pedagógica através da formação, orientações pedagógicas e recursos, planificação das actividades, material pedagógico, apoio moral, avaliação do desempenho. Porém, dois professores afirmaram não receber nenhum apoio e um professor não respondeu à questão. No entanto, é sabido que nenhum professor pode trabalhar sem a orientação do director pedagógico. Duma ou de outra maneira, todos recebem algum apoio.

Por sua vez, todos os directores pedagógicos afirmaram que, para garantir a qualidade de ensino, um dos critérios é escolher para as primeiras classes professores que têm a formação pré-escolar, magistério primário e experiência de docência. E o outro mecanismo é o apoio da ZIP, quando estava em funcionamento, pois durante o tempo de pandemia foi suspensa.

VI CAPÍTULO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de uma jornada tem sempre o seu fim. Porém, o sentido deste fim está nos resultados visíveis que indicam o que realmente se viu, se sentiu e se constatou na realidade. O sentido deste último capítulo está justamente em olhar atrás de tudo que foi trilhado e dizer que realmente conseguimos alcançar o que pretendíamos. Como tal nunca é demais lembrar as linhas orientadoras que guiaram esta caminhada. Tais linhas consistem nas grandes questões que nos orientaram (guiaram a nossa caminhada) assim como a pergunta de partida: As práticas organizacionais e pedagógicas no ensino primário promovem a aprendizagem de todos os alunos e são dispositivos de promoção da excelência e equidade? Bem como as questões de investigação que surgiram da questão de partida:

1. De que forma os professores gerem o currículo, tendo em conta os diferentes tipos de alunos presentes na sala de aula?
2. De que maneira é feita a articulação curricular pelos professores para dar continuidade à educação recebida no ensino pré-escolar e agora, no ensino primário?
3. Como tem sido a prática educativa dos professores, tendo em conta a disparidade do nível dos conhecimentos trazidos pelos alunos?
4. Qual (ais) a (s) estratégia (s) utilizadas pelos professores nas práticas educativas para ultrapassar o problema da heterogeneidade dos alunos para haver harmonia no processo educativo?
5. Que dispositivos se utilizam para promover a integração curricular?
6. Que mecanismos são usados pelos professores para garantir a qualidade educativa no ensino primário?

Estas questões estão intrinsecamente ligadas aos objectivos propostos, por isso ao respondermos às questões formuladas, estamos simultaneamente respondendo aos objectivos. As respostas não foram exaustivamente respondidas para evitarmos repetições, porque tudo aqui apresentado já foi tratado na análise dos resultados. Por isso

fizemos simplesmente uma demonstração sintética das respostas apresentadas que indicam com clarividência as respostas que pretendiam buscar, ei-las:

Análise as questões colocadas

Ao começarmos a nossa pesquisa, colocamo-nos a seguinte questão de partida que orientou a nossa longa caminhada: *As práticas organizacionais e pedagógicas no ensino primário promovem a aprendizagem de todos os alunos e são dispositivos de promoção da excelência e equidade?*

Analisados os dados obtidos da entrevista dos professores e do questionário feito aos directores pedagógicos, de um modo geral, pode-se responder de forma clara que existem práticas organizacionais e pedagógicas que promovem a aprendizagem dos alunos. Isto constatou-se através das políticas implementadas nas escolas que permitem a realização do processo de ensino e aprendizagem de acordo com as condições disponíveis e os aspectos organizacionais de cada escola. Porém, nem sempre esta promoção do conhecimento tem sido feita de forma mais justa e equitativa que possa ajudar para que todos possam aprender o que é suposto ser aprendido para que os resultados sejam mais eficazes.

Porém, para melhor compreensão, subdividimos a questão de partida em subquestões mais específicas.

De que forma os professores gerem o currículo, tendo em conta os diferentes tipos de alunos presentes na sala de aula?

Tendo em conta os diferentes tipos de alunos presentes na sala de aula, os professores gerem o currículo de maneira flexível, respondendo desta maneira à heterogeneidade, através de diferentes metodologias de ensino, tais como: diversificando a explicação dos conteúdos, agrupando os alunos de acordo com o seu nível de conhecimento 29,411%, fazendo com que os alunos que já têm conhecimento se tornem monitores dos que ainda não têm conhecimento 23,529%. Também os professores durante o processo de ensino e aprendizagem prestem atenção individual aos alunos 41,176%, outros professores ainda dividem os alunos em mesas diferentes, de acordo com o conhecimento que trazem 29.11%.

Também foi salientado pelos professores que no processo de ensino e aprendizagem eles explicam a matéria de igual modo para todos mas depois explicam de maneira particular aos alunos 58,823%. Tudo isto tem sido resumido no uso de uma

estratégia de ensinar de forma diferenciada, 88,295%, aos alunos para que o conhecimento chegue de forma directa e o aluno aprenda a tempo e horas a matéria transmitida.

De que maneira é feita a articulação curricular pelos professores para dar continuidade à educação recebida no ensino pré-escolar e agora, no ensino primário?

Existe uma grande relação entre o conhecimento que o aluno possui e o processo de aquisição de novos conteúdos, pois o princípio pedagógico diz que a aprendizagem começa sempre do conhecido para o desconhecido e do simples para o complexo. Para que tal aconteça, a articulação curricular é essencial pois ajuda na continuidade à educação recebida ou ao conhecimento já adquirido.

Como primeiro passo que garante a articulação curricular para dar continuidade à educação recebida, 64,705% dos professores fazem o diagnóstico aos alunos para saberem realmente o nível de conhecimento que trazem na sala de aula. Feito o diagnóstico, e conhecendo a realidade dos alunos, 64,705% dos professores ligam sempre a matéria nova com o conteúdo já aprendido pelos alunos; 11,764%, relacionam os factos e 17,647% usam o diálogo, fazendo repetição do que já foi aprendido, utilizando o reforço e aplicando diversas formas de avaliação.

Como tem sido a prática educativa dos professores, tendo em conta a disparidade do nível dos conhecimentos trazidos pelos alunos?

De acordo com os professores, a prática educativa tem sido feita da seguinte maneira: quanto à gestão de aulas, 47,058% dos professores afirmam que têm dado mais atenção àqueles alunos que não sabem, 23,529% dos professores dizem que reforçam o conhecimento que os alunos trazem, os alunos que já sabem fazê-los monitores dos outros alunos. Quanto à explicação da matéria, os professores afirmam que, para resolver este problema, eles explicam a matéria de forma igual para todos, mas depois explicam de maneira (particular) personalizada a cada aluno.

Qual (ais) a (s) estratégia (s) utilizadas pelos professores nas práticas educativas para ultrapassar o problema da heterogeneidade dos alunos para haver harmonia no processo educativo?

A maior parte dos professores, isto é, 88,235%, foram unânimes em afirmar que a principal estratégia que usam nas práticas educativas para ultrapassar o problema da heterogeneidade é ensinar de forma diferenciada. Pois isto faz com que o professor atinja a necessidade de cada aluno, tornando o ensino mais equitativo.

Que dispositivos se utilizam para promover a integração curricular?

Os professores, para promoverem a integração curricular, utilizam os seguintes dispositivos: Avaliação diagnóstica, antes do início do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez feito o diagnóstico, os professores trabalham mais com os alunos que não tiveram bons resultados, isto é, através da repetição da matéria, uso de métodos de superação, fazendo exercícios de reforço e troca de forma de avaliação.

Que mecanismos são usados pelos professores para garantir a qualidade educativa no ensino primário?

Para garantir a qualidade educativa no ensino primários os professores usam os seguintes mecanismos:

Para além do trabalho individual, os professores usam o trabalho colectivo, isto é, consultando os colegas para partilhar os conhecimentos, tirando dúvidas sobre a matéria. Também, os professores quando têm dificuldades consultam a direcção pedagógica, recebendo apoios através do reconhecimento de cada professor e realizando acções de formação contínua, tais como seminários de capacitação pedagógica, planificação das actividades, avaliação do desempenho e apoio moral. Os professores também têm recebido apoio vindo da Zona de Influência pedagógica (ZIP) através da planificação, troca de experiências, formação e material de apoio.

Ao terminarmos esta pesquisa, as lições que foram tiradas são:

1. A questão de gestão curricular no ensino primário é complexa, pois ela requer da parte das instituições do ensino primário condições para responder à diversidade de alunos com natureza diferente que aí se apresentam.
2. A flexibilidade curricular é o caminho eficaz para gerir o currículo por causa da heterogeneidade de alunos que aí se apresentam.
3. Os professores precisam encontrar estratégias eficazes para conseguir atingir cada aluno no processo de ensino aprendizagem, alcançando e utilizando, desta maneira, mais equidade no processo de ensino do que igualdade. Através da criação de grupos de nível temporário para ajudar a responder à diversidade e à necessidade dos alunos. O apoio da direcção pedagógica, através de supervisão e da formação dos professores.
4. A autonomia do professor é o caminho eficaz para conseguir atingir cada criança e, por sua vez, para equilibrar as grandes diferenças de conhecimentos trazidas para o mesmo contexto de sala de aula.

5. O acompanhamento do professor e a criação de condições através do material, formação, acompanhamento pedagógico são deveras importantes para que os professores consigam, apesar das grandes diferenças entre os alunos, garantir a qualidade de ensino.
6. Com muita evidência, o presente trabalho mostra como ideia central que somente o ensino diferenciado dentro da mesma sala de aula conseguirá aumentar as aprendizagens de todos, pois, cada aluno, cada professor e cada turma têm uma maneira totalmente diferente de encarar o processo de ensino e aprendizagem.
7. Verificou-se também que as escolas não apresentam as mesmas práticas, pois o meio ambiente e as condições que cada escola apresenta fazem com que as suas práticas sejam diferenciadas e, conseqüentemente, o resultado educativo assume práticas que, embora sejam, de modo geral, semelhantes, cada uma tem a sua especificidade.

O presente estudo teve as seguintes limitações:

1. O estudo foi realizado no período da pandemia COVID19, isto não permitiu a existência de todos os níveis de ensino nas escolas, pois as classes iniciais, alvo da nossa pesquisa, foram consideradas de vulneráveis, por isso não houve aulas presenciais.
2. Não foram observados os professores a ensinar directamente os alunos, os professores foram observados somente a planificar e a elaborar tarefas para os alunos.
3. Não foram observadas as práticas educativas com os alunos na sala de aulas, de modo a observar os alunos a aprenderem, pois, no período da pesquisa, os alunos não tinham aulas presenciais. Como tal, o estudo não observou a interacção professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2004). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa editora.

Abreu, Maria Dulce Duarte (2005). *Currículo e Diferenciação: Um Contributo para a Organização das Aprendizagens na Língua Estrangeira*. Lisboa: Textos Editores.

ADRA e UNICEF (2016). *Educação no OGE 2016*. Disponível em: file:///F:/UNICEF_Angola_--_2016_--_Education_Budget_Brief.pdf, Acesso em 29/01/2019

Agrupamento Escolas Moitas (2016). *Plano de Articulação Curricular*. Escola Secundária da Moita. Portugal.

Alves, Palmira Maria e De Ketele, Jean-Marie (orgs) (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Portugal: Porto Editora.

Alves, Maria Palmira Carlos (2004). *Currículo e Avaliação uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto editora.

Alves, José Matias (1999) *Crises e Dilemas do Ensino Secundário em Busca de um Novo Paradigma*. Porto: Asa Editora. Disponível em: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/Novo%20Material/Crises_e_Dilemas_JMA.pdf. Acesso em 5/04/2019

Alves, José Matias e Roldão, Maria do Céu (2018). *Articulação Curricular o quê é? Como se faz? Dos Conceitos as Práticas Possíveis*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Africa Online (2016). *Uma radiografia ao ensino em Angola*. Disponível em: <http://www.africa21online.com/artigo.php?a=22118&e=%20Angola&click=yes>
Acesso em 25/01/2019.

Andrade, Lucimary Bernabé Pedrosa de (2010). *Educação Infantil: na Trilha do Direito*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, P.127-168 Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

Angola (2010). *Constituição da República de Angola*.

Angola (2000). *Relatório de Seguimento das Metas da Cimeira Mundial pela Infância*. Governo de Unidade e Reconciliação Nacional.

Angola (2014). *Relatório de Monitorização sobre Educação para Todos*. Luanda.

Angola (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda: Conselho de Ministros. Disponível em: file:///F:/angola_estrategia_integrada_melhoria.pdf. Acesso em: 29/01/2019.

Antunes, Celso (2012). *Projeto e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*. Petrópolis: Editora Vozes.

Apple, Michael W (1999). *Ideologia e Currículo*. Portugal: Porto Editora.

APDCH (2017). *Boas Práticas de Educação na Primeira Infância*. Relatório Final. Angola.

Ayres, Sonia Nunes (2018). *Educação Infantil, Teoria e Práticas para uma Proposta Pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.

Bassedas, Eulália, et al (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. São Paulo: Artmed.

Beane, J. A. (2003). *Integração Curricular: a Essência de uma Escola Democrática*. In *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez. National-Louis University Milwaukee, USA. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf> e acesso em: 14 de janeiro de 2019.

Becker, Fernando (2009). *O que é o construtivismo*. Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II, UFRGS – PEAD 2009/1. Disponível

em:

http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74464829/oquee_construtivismo.pdf acesso em 11/04/2019.

Boa Ventura, J. F. (2016). *Estudo do Sistema Curricular Angolano, Reforma e Inovação Segundo o Pensamento de José Gimeno Sacristán*. Roma: Proget Edizioni.

Bokova, Irina (2012). *Direitos Desde o Princípio, Educação e Cuidados na Primeira Infância*. Disponível em http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Educacao_e_cuidados_na_primeira_inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em 26/06/2019.

Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF.

Brunsson, N. (2002). *A Organização da Hipocrisia Diálogo, Decisão e Acção nas Organizações*. Porto: Edições ASA

Cabral, Ilidia e Alves, José Matias (2016). *Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE)- a Voz dos alunos*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 2016, pp. 81-113. Disponível em: http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo_MIPSE.pdf. Acesso em 05/04/2019.

Cabral, Ilidia e Alves, José Matias (2017). *Da Construção do Sucesso Escolar- Uma Visão Integrada*. Portugal: Fundação Manuel Leão.

Cabral, Ilidia e Alves, José Matias (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, Da Teoria à(s) Prática(s)*. Porto. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/INOVACAO_PEDAGOGICA_E_MUDANCA_EDUCATIVA_EBook_VF.pdf. Acesso em 05/04/2019.

Cardona, Maria João (2011). *Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções subjacentes*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 141-159, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>; acesso em: 8/12/2018.

Carvalho, Vinicius (2015). O Acesso a uma Educação de Qualidade é um Direito. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/educacao>. Acesso em 24/01/2019

CEAST (1999). *História Recente da Educação em Angola*. In: *1ª Semana Social Nacional de 99*. Educação para uma Cultura de Paz. De 23 a 28 de Novembro de 1999. Luanda. CEAST- Conferencia Episcopal de Angola e São Tomé.

Constituição da República de Angola (2010)

Correia, Luís de Miranda (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Luanda: Plural editores.

Costa, Graça Pitra (2018). *Evolução Histórico-Jurídica do Direito da Educação em Angola 1975-2017 no Período Pós-Independência*. Luanda: Texto Editores.

Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva – Volume I*. Lisboa: Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=2ahUKEwiLxoyHpJvhAhUDA2MBHZ4PCTUQFjAIegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Frecipp.iipp.pt%2Fbitstream%2F10400.22%2F12206%2F1%2FCNEDU_lei_de_bases_vol-i_LR_385-399.pdf&usg=AOvVaw3zC9i480A-bMRsO2jVI7oS. Acesso em 11/04/2019.

Coutinho, Clara Pereira (2008). *A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: Questões Relativas à Fidelidade e Validade*. Volume 12, número 1, janeiro • abril

Cury, Augusto (sd). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Planeta

Da Silva, T. (2000). *Teorias de Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto editora.

Da Silva, T.T. (2003). *O Currículo como Fetiche a Poética e Apolítica do Texto Curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Da Silva, Mónica Ribeiro (2008). *Currículo e Competências a Formação Administrada*. S.Paulo: Cortez.

Da Silva, T.T (2004). *Documento e Identidade uma Introdução às Teorias do Currículo*. 2ª Edição Belo Horizonte: Autêntica.

Da Silva et al (2016). *Orientações Curriculares Para Educação Pré-Escolar*. Portugal.

De Menezes, M. A (2014). *Reflexões Sobre Educação*. 2ª Edição. Luanda: Mayamba.

De Carvalho, E.J.G. e Picoli, E. S.A (2017). *Políticas de Flexibilização Curricular: Uma Análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador*. Educere et Educare. Vol. 12 Número 242 Jan./Abr. Unioeste, Campus de Cascavel. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Desktop/PHD/Tese%20PHD/Políticas%20de%20flexibilidade%20curricular.pdf>. Acesso em 31/01/2019.

Decreto Presidencial n. °19/18, de 29 de janeiro de 2018, Transferência para o Ministério da Educação a competência sobre o Subsistema de Educação Pré-Escolar.

Decreto Presidencial Nº 221/14 de 28 de agosto, Estatuto do Ministério da Educação.

Decreto Presidencial nº 174/14, de 24 de julho - Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinserção Social.

Decreto Executivo conjunto Nº 100/17 de 30 de agosto de 2017: Ministério da Educação e Ministério da Assistência e Reinserção Social.

Decreto-lei 25/12 de 22 de Agosto de 2012, Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança.

Diário da República I série Nº164, Decreto Executivo Nº679/15 de 2 de dezembro de 2015: Regulamento sobre as condições Técnicas de Instalação e Funcionamento dos Centros Infantis.

Diário da República I série Nº 113, Decreto Nº 40/80 de 14 de maio de 1980. Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Diário da República I Série Nº 10, Decreto Presidencial nº17/18 de 25 de janeiro de 2018: Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Diário da República I Série Nº 97, Decreto Presidencial nº 129/17 de 16 de junho de 2018: Estatuto do Subsistema de Educação Pré-Escolar.

Diário da República, I Série Nº 170, Lei nº 17/16 de 7 de outubro e 2016 Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Diário da República, I Série Nº 10, Decreto Presidencial Nº 17/18 de 25 de janeiro de 2018 Estatuto Orgânico do Ministério da Educação.

Diário da República, I Série Nº95, Decreto Presidencial Nº160/18 de 3 de julho de 2018, Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação.

Diário da República, I Série Nº 135 Decreto Presidencial Nº 205/18 de 3 de Setembro de 2018, Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

Diário da República, I Série Nº 165, Decreto Presidencial Nº 208/17 de 22 de Setembro de 2017, Princípios e Normas de organização e funcionamento do Órgãos da Administração Local do Estado.

Dias, A.A & Amorim, A.L N (2013). *Currículo e Educação Infantil: Práticas de Cuidado e Educação com Crianças de 0 a 3 anos em Creches*. XI Congresso Nacional de Educação Educere. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Diploma Legislativo Nº 755 de 26 de Março de 1928, Regulamento do Ensino Primário Infantil e Geral. Colónia de Angola, Alto comissariado da República.

Diogo, Fernando (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural editores.

Drouet, Ruth Caribé da Rocha (1990). *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Ática

Esteban, Maria Teresa (2013). *Escola, Currículo e Avaliação*. S. Paulo: Cortez.

Espírito Santo, Francisca do (2000). História Recente da Educação em Angola. In: 1ª Semana Social Nacional 99. Educação para uma Cultura de Paz. De 23 a 28 de Novembro de 1999. Luanda: CEAST.

Estatuto do Subsistema do Ensino Primário/2029

Fontoura, Madalena (2006). *O Projecto Educativo de Escola ao Projectos Curriculares, Fundamentos, Processos, Procedimentos*. Porto: Porto editora.

Formosinho (org.) et al (2007). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância, Construindo uma Práxis de Participação*. Portugal: Porto Editora.

Formosinho, J.; Monge, G & Formosinho, J (2016). *Transição Entre Ciclos Educativos uma Investigação Praxeológica*. Portugal: 3ª Edição, Porto Editora.

Frey K. (1977). *Teoria del Currículo*. Milano, Feltrinelli.

Freixo, Manuel João Vaz (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Fukiady, Teresa (2018). *Nova Gazeta*. Disponível em :
<http://novagazeta.co.ao/?p=13194>. Acesso em: 15/02/2018

Garcia, R.L. e Moreira, A.F.B. (2012). *Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios*. 4ª Edição, São Paulo: Cortez.

Gallazzi, Maria do C. et al. (2007). *Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula*. Brazil: Editora unijui.

Gargaté, Carlos & Baleiro, Odília (2002). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Texto Editora.

Gaspar, M.I.G e Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Giacaglia, Lia Renata Angelini e Penteado, Wilma Millan Aves (2011). *Orientação Educacional na Prática: Princípios, Histórico, Legislação, Técnicas, Instrumentos*. 6ª Edição. Brasil: Cengage Learning.

Goodson, Ivor F (2006). *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Goodson, Ivor F (2003). *Currículo: Teoria e História*. 6ª Edição, São Paulo: Vozes.

Gonçalves, Jacqueline da Silva (2015). *Pedagogia da Educação Infantil Avanços, Desafios e Tensões*. Brasil: Appris editora.

Gisi, Maria Lourdes (1998). O significado de Flexibilidade Curricular. *Cogitare Enferm.*, Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. Disponível em:
<file:///C:/Users/hp/Downloads/44353-167513-1-PB.pdf>. Acesso em: 10/12/2018.

Kliebard, H. (1977). *Curriculum theory: give me a "for instance"*. In *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.

Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology, Methods and Techniques*. 2ª edition, India: New Age International limited, Publishers.

Kundongende, João da Cruz (2013). *Crise e Resgate dos Valores Morais, Cívicos e Culturais na Sociedade Angolana*. Angola: Ministério da Educação de Angola.

Hernández, Fernando & Ventura, Montserrat (1998). *A Organização do Currículo pro Projetos de Trabalho, Conhecimento é um Caleidoscópio*. 5ª Edição, São Paulo: Artmed.

Jonnaert, Philippe, et al. (2010) *Currículo e Competências*. São Paulo: Artmed.

Jornal África Online (2018). *Radiografia do Ensino em Angola*.

Junior, Moysés Kuhlmann (1991). *Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-19922)*. Caderno de Pesquisa. São Paulo: 17-26. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027/1035>; acesso em: 8/122018.

Lopes, Alice Casimiro e Macedo Elizabeth (org.) (2010). *Currículo: Debates Contemporâneos*. 3ª Ed. S. Paulo: Cortez.

Lopes, Alice Casimiro e Macedo Elizabeth (2011). *Teorias de Currículo*. S. Paulo: Cortez.

Lei sobre a Protecção e o Desenvolvimento Integral da Criança (Lei n.o 25/12, de 22 de Agosto).

Leite, C. Et al (2011a). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Portugal: Porto Editora.

Leite, Teresa S.(2011b)*Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro.

Leite, Carlinda (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal Transição Para o Século XXI*. Porto: Porto editora.

Leite, Carlinda (2005b). *O Currículo Escolar e o Exercício Docente Perante a Multiculturalidade Implicações para a Formação de Professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife.

- Lewy, Arieh (1979) *Avaliação de Currículo*. S. Paulo: Editora Pedagógica.
- Ludke, Menga e André, Marli E.D. A (2011). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, Brasil: EPU.
- Instituto Nacional de Estatística (2016), *Recenseamento Geral da População e Habitação. Apresentação dos Resultados Definitivos*, Luanda.
- INIDE (2003a). *Currículo do Pré-Escolar*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2003b). *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2003c). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2003d). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2010). *Currículo e Organização dos Tempos e Espaços Escolares*. Reflexões sobre o Currículo. Ministério da Educação, Luanda.
- INIDE (2013). *Programa Classe de Iniciação – Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Luanda: Editora Moderna.
- INIDE (2016). *Planos Curriculares de Formação Média Profissional de Educador Social e Educador de Infância*. Ministério da Educação. Luanda.
- INE (2018). *Objectivos do Desenvolvimento Sustentável Relatório sobre os Indicadores de Linha de Base*. Agenda 2030, Luanda.
- INE (2010). *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População, 2008-2009*. Luanda.
- Macedo, Roberto Sidnei (2007). *Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa*. São Paulo: Editora Vozes.
- Marconi, Maria de Andrade e Lakatos, Eva Maria (2010). *Metodologia Científica*. 5ª Edição, São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Matas, Jordi (2012). Acesso à Educação- UNICEF, Acesso em: <https://www.unicef.org/angola/acesso-a-educacao>, Disponível em 24/01/2019.

- Melchiori, Ligia Ebner (org) (2018). *Educação Infantil Um Guia para Educadores e Pais*. Curitiba: Appris editora.
- Mckerman, James (2009). *Currículo e Imaginação. Teoria do Processo, Pedagogia e Pesquisa-Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- MINARS (1992). *Manual de Currículo de Educação e Cuidados na Primeira Infância*. Luanda: Namibe Grafics.
- MINARS (2017). *Memorando Sobre as Fichas de Cadastramento das Instituições de Atendimento à Primeria Infância*. Luanda.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2012). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 31ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Ministério da Educação (2008) *Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)*.
- Ministério da Educação (2015) *Relatório de Balanço do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Balanço 2015, Luanda.
- Ministério da Educação (2017) *Diagnóstico do Plano de Desenvolvimento da Educação, Educar Angola 2017-2030*. In *Jornal África online*. Disponível em: <http://www.africa21online.com/artigo.php?a=22118&e=+%20Angola> acesso aos 5/02/2018
- Moreira, António Flavio e Tadeu, Tomaz (org) (2014). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12ª Ed, São Paulo: Cortez.
- Morgado, José Carlos (2005). *Currículo Profissionalidade Docente*. Porto: Porto editora.
- Mwiria, K. e Wamahiu, S. P. (1995). *Issues In Educational Research in Africa*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Ngaroga, J.M (1996). *Profissional Studies for Primary Teacher Education*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Pacheco, José (2000 a). *A Flexibilização das Políticas Curriculares. Actas do Seminário O Papel dos Diversos Actores Educativos na Construção de uma Escola Democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.

Pacheco, José Augusto (Org.) (2000 b). *Política de Integração Curricular*. Porto: Porto editora.

Pacheco, J.A. (2001a) *Currículo: Teoria e Práxis*. Lisboa: Porto editora.

Pacheco, J.A. (2001b) *Teoria Curricular Crítica: os Dilemas (e contradições) dos Educadores Críticos*. Revista Portuguesa da Educação. Universidade do Minho, Portugal, pp49-71

Pacheco, J. A.(2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto editora.

Pacheco, José Augusto & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto editora.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A.(2009). *Currículo: Entre Teorias e Métodos*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137,p. 383-400, maio/ago.

Passamai, Gislaíne de Lima e Silva, Joice Ribeiro Machado da (2009). *A História da Educação Infantil*. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia- ISSN:1678-300X, Ano VII – Número 13 – Janeiro de 2009 – Periódicos Semestral

Pereira, Ana Maria Vale (sd). *Currículo, Equidade e Qualidade*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Pp. 221-231. Disponível em: [file:///C:/Doutoramento%20-%20Porto%20\(2018\)/Articulação%20Curricular/Articulação%20curricular%20um%20problema.pdf](file:///C:/Doutoramento%20-%20Porto%20(2018)/Articulação%20Curricular/Articulação%20curricular%20um%20problema.pdf). Acesso: 26/12/2019

Paraskeva, João M. (2001). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Lisboa: Asa.

Paraskeva, João (org.) 2008). *Sociologia do Currículo: Gênese do Campo de Estudos do Currículo*. Volume I, Lisboa: Didáctica Editora.

Plano Nacional do Desenvolvimento 2013-2017. Ministério da Administração do Território. Luanda, Dezembro de 2012.

Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022, Ministério da Economia e Planeamento, Luanda. Disponível em: file:///C:/Users/hp/Desktop/PHD/Tese%20PHD/PDN%202018-2022_MASTER_vf_Volume%201_13052018%20(1).pdf Acesso aos 21/01/2019

Pinar, William (2016). *Estudos Curriculares Ensaios Seleccionados*. S. Paulo: Cortez.

Posner, J. George (1992). *Analyzing the Curriculum*. United State of America: Cornell University.

Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos (PCSDEPL) (2015). *Estudo Exploratório Sobre a Situação da Educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guine-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*.

Ogula, P.A. e Onsongo, J.K. (2009). *Handbook on Teaching and Learning in Higher Education*. Nairobi: CUEA Press.

Oliveira, Zilma de Moraes, et al. (2009). *Creches: Crianças, Faz de Conta & cia*. 15ª edição, Rio de Janeiro: Vozes.

Oluoch, G.P. (2006). *Essencial of Curriculum Development*. 3rd Edition, Nairobi: Longhom Publishers.

Toranatore L.- Rossi,P (1981) *Il Curricolo: Prospettive Teoriche e Problemi Operativi*. Torino: Loescher Editore.

Relatório Social de Angola (2013), *Centro de Estudo e Investigação Científica*. Luanda: Universidade Católica de Angola (UCAN).

Relatório Social de Angola (2014), *Centro de Estudo e Investigação Científica*. Luanda. Universidade Católica de Angola (UCAN).

Relatório Social de Angola (2015), *Centro de Estudo e Investigação Científica*. Luanda. Universidade Católica de Angola (UCAN).

Relatório Social de Angola (2016), *Centro de Estudo e Investigação Científica*. Luanda. Universidade Católica de Angola (UCAN).

Robalo, Fernanda (2008). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Porto: Texto Editores.

Rodrigues, Maria da Assunção Carqueija (1988) *À Dimensão Moral nas Comunidades Africanas de Expressão Banto*. Porto: Revista.

Roldão, M.C, (1999a). *Gestão Curricular-Fundamentos e Práticas*. ME-DEB, Portugal.

Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas em Análises*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). *Gestão Curricular, A especificidade do 1.º Ciclo, Gestão Curricular no 1.º Ciclo, Encontro de Reflexão, Monodocência – Coadjuvação*, DEB, Ministério da Educação, Viseu.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada, Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Proto editora.

Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo, que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica editora.

Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Portugal: Edições Cosmos.

Rusman, M (2015). *Curriculum Implementation at Elementary Schools A Study on “Best Practices” Done by Elementary School Teachers in Planning, Implementing, and Evaluating the Curriculum*. Journal of Education and Practice www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.6, No.21, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079108.pdf>. Acesso em: 16/01/2019.

SADC (2000). *Curriculum Theory, Design and Assessment*. The Commonwealth of Learning

Sacristán, J. Gimeno (2000). *O Currículo Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3ª Edição. Brasil: Hartmed Editora.

Saviani, Nereide (2006). *Saber Escolar Currículo e Didático: Problemas da Unidade Conteúdo/método no Processo Pedagógico*. 5ª ed. Brasil: Autores Associados.

Sousa, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto editora.

Senna, Luz António Gomes (1997). *O Currículo na Escola Básica: Caminhos para a Formação da Cidadania*. Brazil: Editora Dunya.

Sarmiento T. Et al (2009). *Infância, Família e Comunidade as Criança como Actores Sociais*. Portugal: Porto Editora.

Serra, C. M.A.M (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Portugal: Porto Editora.

Severino, Antóni Joaquim (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. Brasil: Cortez Editora.

Silva, Filipa (2015). *Técnicas de Educação para Cheche e Jardim-de-Infância*. Luanda: Angola2learn.

Sonhi, A. (2017). *Preços das Creches são Normalizados*. Disponível em: http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/precos_das_creches_sao_normalizados. Acesso em 08/02/2018

Stake, R.E. (1995). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Tradução de Ana Maria Chaves (2010). 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Suder, M. (2015). *Acesso à Educação da Primeira Infância e Pré-Escolar*. UNICEF Angola. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/acesso-a-educacao-da-primeira-infancia-e-pre-escolar>. Acesso em 24/01/2019

UNESCO (2000). *Declaração de Dakar – Educação para Todos*, Dakar, 28 de Abril de 2000.

UNESCO (2002). *Educação na Primeira Infância: Grandes Desafios/ Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira*. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde.

UNESCO (2005). *Políticas para a Primeira Infância: Notas sobre Experiências Internacionais*. Brasil:

UNESCO (2007). *Relatório Global Educação para Todos*. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/unesco-lanca-relatorio-global-educacao-para-todos-2007> . Acesso em: 27/01/2019.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.

Young, Michael F. D. (2011). *O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: O Argumento Radical em Defesa de um Currículo Centrado em Disciplinas*. Universidade de Londres: 609 *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez.

Vasconcelos, Y. L. e Manzi, S. M. S. (2017). *Processo Ensino – Aprendizagem e o Paradigma Construtivista*. *Interfaces Científicas - Educação* • Aracaju • V.5 • N.3 • p. 66 - 74 • Jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/HP%20Laptop/Downloads/3238-13049-1-PB.pdf>. Acesso em 11/04/2019.

Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Cabo Verde: Edições Uni-CV. Disponível em: http://www.academia.edu/3640172/Livro_O_Curr%C3%ADculo_e_o_Developim%20ento_Curricular_concep%C3%A7%C3%B5es_pr%C3%A1xis_e_tend%C3%Aancias acesso em 6/11/2018.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Asa.

Zapelini, Marcell B e Zapelini Silvai M.K. C. (2013). *Metodologia Científica e da Pesquisa*. Florianópolis.

Zau, Filipe (2002). *Educação em Angola: Novos Trilhos param O Desenvolvimento*. 2ªed. Luanda: Movilivros.

ANEXO1



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Declaração

Certifica-se, para os devidos efeitos, que JOSÉ CHIVINDA CAPINGALA, filho de Moisés Capiñgala e de Maria Imaculada Nacanjamba, nascido em 1974-03-13, está matriculado nesta Faculdade e a frequentar, no ano letivo de 2020/21, o 3º ano do Doutoramento em Ciências da Educação.

Mais se informa que o doutorando deu início ao trabalho de campo, com o objetivo de efetuar a recolha de dados para o desenvolvimento do trabalho de investigação sob orientação do Prof. Doutor José Matias Alves.

Neste contexto, solicitamos a melhor colaboração institucional para a recolha de dados.

Este certificado vai autenticado com o carimbo desta Universidade.

Porto, 2 de Outubro de 2020

Os Serviços Académicos,





REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
DIRECÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VIANA
COMPLEXO ESCOLAR Nº5055 "TERESIANAS"-VIANA

Assunto: Recepção da Declaração

A Direcção da instituição escolar em epígrafe vem, por este meio, informar que acusou a recepção da Declaração datada de 2 de Outubro de 2020, passada em nome do Professor doutorando, **José Chivinda Capingala** vinda dos serviços académicos da Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia do Porto-Portugal na qual se solicita a recolha de dados para o desenvolvimento do trabalho de investigação, em vista a preparação do Doutoramento em Ciências da Educação para o ano lectivo 2020/2021.

Ciente da importância do trabalho que será realizado, somos a informar que estão abertas as portas do Complexo Escolar Nº 5055 "Teresianas"-Viana para a realização do trabalho de campo solicitado.

Sem outro assunto, saudações cordiais.

Complexo Escolar Nº5055 "Teresianas"-Viana, aos 12 de Novembro de 2020


A Directora
Eva João Matua



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVINCIA DE LUANDA
REPARTIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO URBANO DO RANGEL
ESCOLA DO ENSINO PRIMÁRIO Nº 1500 Ex. 1167 “83”

À
DIRECÇÃO DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PORTUGUESA

= PORTO =

ASSUNTO: **INFORMAÇÃO**

Respeitosos cumprimentos.

Tendo em consideração a solicitação feita a esta instituição de ensino pelo Sr. **José Chivinda Capiñgala**, doutorando em Ciências da Educação na Faculdade supracitada eis a informar o seguinte:

O estudante em causa, encontra-se a desenvolver o seu Trabalho de Campo nesta instituição, desde 10 de Novembro do ano em curso.

Sem outro assunto de momento, despedimo-nos com elevada estima e consideração.

Luanda, 12 de Novembro de 2020.

A DIRECTORA DA ESCOLA
Anabela Domingos António Francisco
Anabela Domingos António Francisco





REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVINCIA DE LUANDA
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO KILAMBA KIAXI
DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

COMPLEXO ESCOLAR DIVINA PROVIDÊNCIA Nº 8037, Ex 1223

Á

Faculdade de Educação e Psicologia da
Universidade Católica Portuguesa

= Porto =

Nota nº 001/CEDP/2020/2021

Assunto: Resposta á solicitação

Em resposta a solicitação deixada pelo doutorando JOSÉ CHIVINDA CAPINGALA, no dia 09 de Novembro de 2020, pedindo autorização para o trabalho de campo, sendo de suma importância, a direcção desta instituição de ensino autoriza a recolha de dados, na nossa escola. Sentimo-nos honrados pela escolha.

Reiteramos os nossos sinceros agradecimentos, que Deus Pai e Providente abençoe a Vossa grandiosa missão e vos conceda o dom da sabedoria.

Luanda, 9 de Novembro de 2020


Regina da Silva Simão Pato
Regina da Silva Simão Pato
KILAMBA - KIAXI
PROVIDÊNCIA Nº 8037

Endereço: Rua Pedro de Castro Van-Dúnem Loy, Bairro Golfe I, Distrito da Sapú, Município de Kilamba Kiaxi-

9. Os professores da iniciação e da primeira classe apresentam problemas pedagógicos à direcção pedagógica? E se sim quais os principais? Há alguma solução que tem sido implementada?
10. Que critérios usam para indicar os professores para leccionar as primeiras classes do ensino primário?
11. A direcção pedagógica recebe algum apoio e orientação do Ministério, nomeadamente ao nível da ZIP?
12. Instrução: Por favor coloca o (X) de acordo com o que pensas sobre as afirmações:

| Afirmações | Fortemente Concordo | Concordo | Indeciso | Discordo | Fortemente Discordo |
|---|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------------------------|
| O ensino pré-escolar influencia no ensino primário | | | | | |
| A educação pré-escolar é relevante no ensino primário | | | | | |
| No ensino primário os alunos deviam ser divididos de acordo com a formação anterior | | | | | |
| A mistura de alunos na sala de aulas influência negativamente na gestão de conteúdos na sala de aulas. | | | | | |
| A mistura de alunos na sala de aulas pode ser positiva se os professores organizarem a classe em grupos de nível e adequarem as atividades ao respetivo nível | | | | | |
| A mistura de alunos na sala de aulas pode ser positiva se os professores organizarem a classe em grupos heterogéneos e colocarem os alunos numa prática de entreaajuda... | | | | | |

6. Há grandes diferenças entre os alunos quanto a conhecimento que trazem na sala?

.....
.....

7. Como lidas com as diferenças de conhecimento trazidas pelos alunos?

.....
.....

SECÇÃO C: INFORMAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

1. Planeamento

1.1- Como tem feito o seu plano de aula tendo em conta as crianças que já conhecem o conteúdo?

.....
.....

1.2- Durante a sua planificação tens tido em conta a diversidade dos alunos? E como distingues isto?

.....
.....
.....

1.3- Durante a planificação como faz para ligar a matéria já conhecida com aquela que vai ser ensinada?

.....
.....

2. Realização

2.1- Como administras as tuas aulas sabendo que algumas crianças já conhecem a matéria?

.....
.....

2.2- No processo de ensino e aprendizagem quem mais influencia o processo de ensino: aquele que tem o ensino pré-escolar ou aquele que não tem o ensino pré-Escolar.

.....
.....

2.3- Durante a aula explica a matérias de igual modo para todos ou distingues de acordo com o perfil de entrada dos alunos?

.....
.....
2.4- Usa alguma estratégia na aula para adequar o ensino às necessidades e características dos alunos? Ou ensina a todos da mesma forma?

.....
.....
2.5- Tem encontrado alguma dificuldade no processo de ensino tendo em conta a heterogeneidade da sua turma?..... Quais?

.....
.....
2.6- É possível resolver dificuldade diversificação dos alunos?

.....
.....
2.7- Existe diferenciação de actividades de acordo com as necessidades dos alunos?..... O que seria possível fazer para incrementar esta prática?

.....
.....
2.8- Na sua ação de professor tem tido apoio dos seus colegas e da direção pedagógica?

3. Avaliação

3.1- Como avalia os seus alunos?

.....
.....
3.2- Que instrumentos e critérios usa?

.....
.....
3.3-Considera o ponto de partida e os progressos que eles vão realizando?

.....
.....
3.4- Antes das aulas tem feito uma avaliação diagnóstica dos alunos?
.....
.....

3.5- Quando nota que um grupo de alunos não teve bons resultados na avaliação procede a alguma ação de superação?
.....
.....

SECÇÃO D: MODO DE TRABALHO DOCENTE

1. No seu trabalho de professor trabalha individualmente ou tem procurado auxílio dos seus colegas?
.....
.....

2. Já consultou os seus colegas por uma dificuldade?
.....
.....

3. Sente-se reconhecido e apoiado na escola?
.....
.....

4. A escola tem realizado ações de formação contínua que o ajudem a melhorar a sua prática?
.....
.....

5. Já foi consultado por colegas para uma matéria específica?
.....
.....

6. Tem recebido algum apoio da ZIP (Zona de Influência Pedagógica) durante a sua actividade docente? De que tipo?
.....
.....

7. Tem recebido da direcção pedagógica apoio para melhorar a sua actividade docente? Que tipo de apoio?
.....
.....

SECÇÃO E: QUESTÕES GERAIS

1. - Se fosses diretor pedagógico que medidas tomarias para elevar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos

.....
.....

2. Se trabalhasses numa ZIP, que acções próprias para apoiar as escolas e os professores.

.....
.....

3. - No teu entendimento, que melhorias é preciso fazer para que os alunos aprendam mais?

.....
.....