



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**A Língua Portuguesa como factor de influência no processo de
ensino e aprendizagem da Matemática para o rendimento
académico dos estudantes de Matemática: caso da Escola Superior
Pedagógica do Kwanza-Norte /Angola**

Francisco António José
Asunción, Paraguay

2018

**A Língua Portuguesa como factor de influência no processo de
ensino e aprendizagem da Matemática para o rendimento
académico dos estudantes de Matemática: caso da Escola Superior
Pedagógica do Kwanza-Norte /Angola**

Disertación presentada a la UAA como requisito parcial para
la obtención del título de Máster en Ciéncia de la Educación

Tutor: Dr. José A. Torres

Asunción, Paraguay

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

José. A. F. 2018. A Língua Portuguesa como factor de influência no processo de ensino e aprendizagem da Matemática para o rendimento académico dos estudantes de Matemática: caso da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte /Angola.

Tutor: Dr. José A. Torres

Disertación Académica en Maestría – UAA, 2018.

A Língua Portuguesa como factor de influênci no processo de ensino e
aprendizagem da Matemática para o rendimento académico dos
estudantes de Matemática: caso da Escola Superior Pedagógica do
Kwanza-Norte /Angola

Esta disertación fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Máster en Ciéncia
de la Ecucatión por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Francisco António José

Tutor: Dr. José A. Torres

Aprovado pelo COMITÉ EXAMINADOR em
Assunção - Paraguai, em de de 2018.

.....
.....
.....
.....

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
EPÍGRAFE	vi
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE QUADROS	xvi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xvii
SIGLAS / ABREVIATURAS	xx
RESUMO	xxiii
ABSTRACT	xxii
INTRODUÇÃO.....	1
1. A CRIATIVIDADE E PRÁXIS EDUCATIVA: CONCEITUALIZAÇÃO.....	10
1.1. Definição de termos e conceitos	10
1.2. Breve historial sobre a criatividade.....	16
1.2.1.Criatividade: entre a divindade e a humanidade.....	19
1.2.2.Criatividade: Genialidade ou Originalidade?.....	19
1.2.3.Os sobredotados (génios) na história da criatividade.....	20
1.2.4.Como falar da criatividade num mundo em descalabro?.....	21
1.2.5.A criatividade na 2 ^a Metade do Século XX e na Abertura do Milénio.....	23
1.3. A personalidade criativa.....	25
1.4. O contexto sócio-histórico como factor de influência nas acções criativas.....	27
2. ANGOLA ANTE OS NOVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS: PARA UMA PRÁXIS – EDUCATIVA CONTEXTUAL E CRIATIVA.....	30
2.1. Breve Histórico.....	30
2.1.1. A educação em Angola antes da ocupação efectiva.....	30
2.1.2.A educação em Angola no período colonial (1926 a 1961).....	31

2.1.2.1- Apartheid branda.....	31
2.1.2.2- O Ensino para indígenas.....	31
2.1.2.3- Educação nas vésperas da Luta Armada de Libertação Nacional em Angola (1961 – 1975).....	32
2.2. A Educação em Angola e a construção de um Estado Unitário (1975 a 1991)	33
2.2.1. Factores subjacentes na construção do Sistema Educativo Angolano.....	33
2.2.1.1- Factores políticos e ideológicos.....	34
2.2.1.2- Factores sócio-culturais.....	35
2.2.2. Unidirecccionamento do processo de ensino-aprendizagem.....	37
2.2.3. A “desideologização” do sistema educativo.....	38
2.2.4. Fundamentos teóricos e curriculares da Educação em Angola.....	39
2.2.4.1- Os ventos de Vigotsky na praxis – educativa Angolana.....	42
2.2.4.2- Piaget no ensino Angolano: Mito ou realidade.....	44
2.2.4.3- O vislumbrar do constructivismo interactivo no SEA.....	45
2.3. Avanços e recuos no Sistema Educativo Angolano (SEA).....	47
2.3.1. Resolução no Decreteto – Lei nº 18, de Maio de 1991 (18/91).....	48
2.3.2. Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN, 1992 - 2002).....	49
2.3.2.1- O multipartidarismo e o contraditório ideológico.....	50
2.3.2.2- O contraditório na educação e a construção de uma sociedade plural.....	52
2.3.2.3- Da educação centralizada à educação participativa	54
2.3.2.4- Influência do capitalismo mercantil: a «caça de diplomas».....	57
2.3.3. O pluralismo frustrado.....	63
2.4. Reforma Educativa em Angola (Lei 13/2001).....	67
2.4.1. Factores motivadores da 2 ^a Reforma Educativa em Angola.....	68
2.4.1.1- A concepção holística do processo docente-educativo.....	70
2.4.1.2- Áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento.....	71

2.4.1.3- Vertentes de Educação.....	74
2.4.2. Objectivos da Reforma Educativa em Angola.....	76
2.4.3. Perspectivas teóricas da Reforma Educativa em Angola.....	80
2.4.3.1- Fundamentos filosóficos da RE em Angola	80
2.4.3.2- Fundamentos sócio-políticos da RE em Angola.....	82
2.4.3.3- Fundamentos culturais da RE em Angola.....	84
2.4.3.4- Fundamentos ético – morais da RE e a Educação Religiosa.....	89
2.4.3.5- Fundamentos psicopedagógicos.....	91
2.4.3.6- Fundamentos didáctico-metodológico.....	94
2.5. De uma política do ensino à práxis-educativa contextual.....	96
2.5.1. Estratégias de implementação da 2 ^a Reforma Educativa.....	96
2.5.2. Estrutura actual do Sistema Educativo Angolano.....	98
2.5.3. Principais inovações no âmbito da 2 ^a Reforma Educativa.....	99
2.6. Análise SWOT (DAFO) da Reforma Educativa em Angola.....	104
2.6.1. Fortalezas: Pontos de força da reforma educativa.....	104
2.6.2. Debilidades: Pontos fracos da Reforma Educativa.....	105
2.6.3. Ameaças Marcantes na Reforma Educativa.....	106
2.6.4. Oportunidades detectadas para o sucesso da Reforma Educativa.....	107
2.7. Síntese sobre Angola ante os novos paradigmas educativos.....	108
3. A INFLUÊNCIA DA CRIATIVIDADE DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NO ÂMBITO DA REFORMA EDUCATIVA.....	111
3.1. Influência da Criatividade no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	111
3.2. Reforma Educativa em Angola: apelo à uma educação contextual e criativa.....	112
3.2.1. Avaliação da criatividade dos professores no contexto escolar angolano.....	113
3.2.2. Factores ou Indicadores de Avaliação de Desempenho dos docentes na RE (Decreto nº 7/08 de 23 de Abril).....	113

3.3. A inovação pedagógica do professor primário em Angola.....	118
3.3.1. Caracterização Geral do Ensino Primário em Angola (INIDE).....	118
3.3.2. Estrutura Curricular do Ensino Primário em Angola.....	122
3.4. Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, do ensino - aprendizagem e princípios gerais da intervenção educativa.....	131
3.4.1. Orientações didácticas gerais.....	133
3.4.2. Métodos gerais do processo de ensino-aprendizagem previstos.....	137
3.5. A criatividade como filosofia de trabalho.....	139
3.6. Como avaliar a criatividade dos professores?.....	140
3.6.1. A criatividade como procedimento e atitude pedagógica dos professores no processo de ensino – aprendizagem.....	141
3.6.2. A criatividade do professor no processo de avaliação das aprendizagens.....	143
3.6.3. Planificação conjunta e criatividade dos docentes.....	144
3.7. A criatividade como prática da “Escola Activa”.....	145
3.8. A criatividade na busca de uma “Escola Amiga da Criança”.....	146
3.9. Que modelo de professor adoptar para uma educação mais criativa?.....	147
3.10. Conselhos práticos para tornar a sua práxis - educativa mais criativa.....	149
3.10.1. Que métodos pedagógicos utilizar?.....	150
3.10.2. Que técnicas pedagógicas aplicar?.....	150
3.10.3. Que recursos didácticos alocar?.....	151
3.11. Síntese sobre a influência da criatividade no processo de ensino-aprendizagem....	152
4. METODOLOGIA.....	155
4.1. Descrição do contexto da pesquisa.....	155
4.1.1. Situação geográfica do município do Cazengo (N'Dalatando).....	161
4.1.2. Relevância histórica e política do município do Cazengo (N'Dalatando).....	162
4.1.3. Aspectos sócio-económicos do Município do Cazengo.....	164
4.1.4. Mapeamento das escolas primárias do Município do Cazengo.....	165

4.2. Caracterização do campo de estudo.....	171
4.2.1. Breve histórico e caracterização das escolas – alvo da pesquisa.....	171
4.2.2. População e Amostra.....	186
4.2.3. Tamanho da Amostra.....	187
4.2.4. Tipo de Amostragem.....	189
4.2.5. Critérios e técnicas de selecção da Amostra.....	189
4.3. Tipo de Pesquisa e Desenho Metodológico.....	191
4.3.1. Enfoque da pesquisa.....	192
4.3.2. Métodos, Técnicas e Instrumentos de colecta de dados.....	194
4.3.2.1- Métodos e técnicas de nível teórico.....	194
4.3.2.2- Métodos e técnicas de nível empírico.....	198
4.4. Procedimentos da pesquisa.....	201
4.5. Validação e Confiabilidade dos instrumentos de pesquisa.....	203
4.6. Hipóteses da pesquisa.....	203
4.7. Variáveis e sua operacionalização.....	204
4.8. Contacto com as Instituições.....	205
4.9. Motivações do Investigador.....	206
4.10. Técnicas de análise de dados.....	206
4.11. Plano de trabalho durante a pesquisa.....	208
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....	209
5.1. Análise descritiva das aulas observadas (Apêndice # 1).....	210
5.1.1. Análise quantitativa das aulas observadas.....	210
5.1.2. Análise quanlitativa das aulas observadas.....	212
5.1.2.1- Ensino da disciplina de Língua Portuguesa (L. P.).....	213
5.1.2.2- Ensino da disciplina de Matemática (Mat.)	217

5.1.2.3- Ensino da disciplina de Estudo do Meio (Est. M.).....	222
5.1.2.4- Ensino da disciplina de Educação Manual e Plástica (Ed. M. P.).....	227
5.1.2.5- Ensino da disciplina de Educação Musical (Ed. M.).....	232
5.1.2.6- Ensino da disciplina de Educação Física (Ed. F.).....	236
5.1.2.7- Ensino da disciplina de Religião e Moral (*Rel. M.).....	239
5.1.2.8- Ensino da disciplina de Língua Nacional Kimbundu (**L. N. K.)	241
5.2. Apresentação e análise dos dados do inquérito aplicado aos professores da Primeira Classe das Escolas Primárias do Município do Cazengo, Província do Kwanza Norte / Angola (Apêndice # 2).....	244
5.3. Apresentação e análise dos dados do inquérito aplicado aos Subdirectores Pedagógicos das Escolas Primárias do Município do Cazengo, Província do Kwanza Norte / Angola (Apêndice # 3)	303
5.4. Apresentação dos resultados das entrevistas feitas aos directores das escolas – alvos da pesquisa (Apêndice # 4).....	315
5.5. Transcrição e interpretação das entrevistas feitas aos Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) (Apêndice # 4).....	320
5.5.1. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP1.....	321
5.5.2. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP2.....	326
5.5.3. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP3.....	331
5.5.4. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP4.....	336
5.5.5. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP5.....	339
5.5.6. Transcrição e interpretação da entrevista feita ao Coordenador Geral das ZIPs a nível do Município do Cazengo.....	343
5.6. Cruzamento dos resultados das entrevistas aos coordenadores das ZIPs.....	346
5.7. Transcrição e Interpretação da entrevista feita à Directora da Repartição Municipal da Educação do Cazengo.....	348
5.8. Transcrição e interpretação da entrevista feita ao Director Provincial da Educação no Kwanza-Norte (DPEKN).....	356

5.9. Apreciação do Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa (RAGRE), seu cruzamento com os dados da entrevista feita aos responsáveis da educação no Município do Cazengo e na Província do Kwanza-Norte/Angola.....	359
5.10. Sinopse da análise e interpretação dos resultados obtidos.....	364
CONCLUSÕES.....	367
SUGESTÕES.....	371
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	373
APÊNDICES	
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura N° 2.1 – Modelo Constructivista de Aprendizagem.....	45
Figura N° 2.2 – Pirâmide das Necessidades de Maslow:.....	93
Figura N° 2.3 – Modelo Humanista de Aprendizagem.....	93
Figura N° 4.1 – Mapa político e administrativo do mundo.....	156
Figura N° 4.2-Mapa político e administrativo de África.....	157
Figuras N° 4.3 e 4.4-Mapa político e administrativo de Angola e Mapa cartográfico da província do Kwanza-Norte.....	162
Figura 4.5 - Diagrama de ilustração do jogo fecundo entre os métodos: Hipotético – indutivo e Hipotético - dedutivo.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 4.1 – Quadro resumo da População.....	186
Tabela nº 4.2 – Quadro resumo da Amostra.....	188
Tabela nº 4.3 – Programação do trabalho de campo realizado.....	202
Tabela 4.4 – Tabela de variáveis e sua operacionalização.....	204
Tabela nº 5.1.1 - Caracterização Geral das Aulas Observadas.....	211
Tabela nº 5.2.1 – Criatividade e Monodocência: Factores Implicados.....	267

LISTA DE QUADROS

Quadro N° 2.1 – Áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento.....	73
Quadro 2.2 – Vertentes de Educação.....	74
Quadro N° 2.3 – Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio.....	77
Quadro N° 2.4 – Objectivos da Reforma Educativa e Principais Resultados Esperados.....	79
Quadro N° 2.5 - Comparação das correntes pedagógicas e/ou filosóficas (uma proposta de respostas à questão da adopção de uma ou de outra corrente).....	95
Quadro N° 2.6 - Etapas e Fases de implementação da 2ª Reforma Educativa.....	97
Quadro N° 2.7 - Comparação do currículo dos dois Sistemas (o Extinto e o Novo).....	101
Quadro N° 3.1– Ficha de desempenho do pessoal docentes do Ensino Primário e Secundário na Reforma Educativa (Indicadores).....	115
Quadro N° 3.2 - Plano de Estudos do Ensino Primário até 2013.....	124
Quadro N° 3.3 – Carga lectiva do Ensino Primário.....	126
Quadro N° 4.1 – Mapa de controlo das escolas existentes no Município por ciclo.....	166
Quadro N° 4.2 – Mapa de caracterização das Zonas de Influência Pedagógica (Z.I.P.) no Município do Cazengo/Cuanza-Norte/Angola, Ano Lectivo de 2015...	168
Quadro 4.3 – Quadro comparativo entre os Métodos Hipotético – indutivo e Hipotético –dedutivo.....	195
Quadro N° 5.1 – Jornada Pedagógicas Maristas 2016.....	299

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 5.2.1 – Sexo.....	243
Gráfico N° 5.2.2 – Idade.....	244
Gráfico N° 5.2.3 - Anos de Experiência na Educação.....	245
Gráfico N° 5.2.4 - Habilidades Literárias.....	246
Gráfico N° 5.2.5 – Especialidade.....	247
Gráfico N° 5.2.6 - Tem formação em Metodologias ou Didácticas do Ensino Primário?.....	249
Gráfico N° 5.2.7 - Com que frequência participa em Seminários de Preparação Metodológica?.....	251
Gráfico N° 5.2.8 - Há quantos anos dá aulas no Ensino Primário?.....	253
Gráfico N° 5.2.9 - A Reforma Educativa em curso no País constitui uma valia para tornar o processo de ensino - aprendizagem mais criativo?.....	255
Gráfico N° 5.2.10 - As actividades metodológicas sugeridas no Plano de Estudo do Ensino Primário e nos Guias do Professor de cada disciplina na 1ª classe facilitam a actuação criativa dos professores?.....	256
Gráfico N° 5.2.11 - Em sua opinião, esta escola presta demasiada atenção no cumprimento do conteúdo planificado?.....	258
Gráfico N° 5.2.12 - As condições da escola e das salas de aulas favorecem a criatividade dos professores?.....	262
Gráfico N° 5.2.13 - Em que medida a sua formação lhe ajudou a dar aulas de forma criativa?.....	263
Gráfico N° 5.2.14 - De entre as disciplinas do Plano de Estudo da 1ª classe, qual é a que tens maior dificuldade em leccionar com criatividade?.....	264
Gráfico N° 5.2.15 (A) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?.....	272
Gráfico N° 5.2.15 (B) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?.....	274

Gráfico N° 6.2.15 (C) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?.....	275
Gráfico N° 5.2.15 (D) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?.....	276
Gráfico N° 5.2.15 (E) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?.....	278
Gráfico N° 5.2.16 - Segundo o quadro abaixo sobre a carga horária semanal por disciplina, como considera a distribuição dos tempos lectivos?.....	281
Gráfico N° 5.2.17(A) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.....	282
Gráfico N° 5.2.17(B) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.....	283
Gráfico N° 5.2.17(C) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.....	284
Gráfico N° 5.2.17(D) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.....	285
Gráfico N° 5.2.18 (A) - Com que frequência você adopta atitudes que estimulam a criatividade?.....	287
Gráfico N° 5.2.18 (B) - Com que frequência você adopta atitudes que estimulam a criatividade?.....	288
Gráfico N° 5.2.19 (A)- Os seus alunos são criativos?.....	289
Gráfico N° 5.2.20 (B)-Características dos alunos criativos, segundo a descrição feita pelos professores:.....	290
Gráfico N° 5.2.21 (A) - Olhando para o Quadro das Aprendizagens Básicas a Avaliar em Cada Disciplina na 1ª Classe; Quais são os itens que têm sido avaliado com maior frequência nas suas aulas?.....	291
Gráfico N° 5.2.21 (B) - Olhando para o Quadro das Aprendizagens Básicas a Avaliar em Cada Disciplina na 1ª Classe; Quais são os itens que têm sido avaliado com maior frequência nas suas aulas?.....	293
Gráfico N° 5.2.22 -Quantas vezes você recebe elogios dos pais dos alunos?.....	295
Gráfico N° 5.2.23 - Quantas vezes você sofre pressão por parte dos directores para mudar a forma de dar aulas?.....	296

Gráfico N° 5.2.24 - Como consideras úteis os comentários que fazem os coordenadores a respeito de suas aulas?.....	297
Gráfico N° 5.3.1- Já teve contacto com o Relatório de Balanço sobre a Reforma Educativa em curso no País?.....	302
Gráfico N° 5.3.2- Que critérios se têm tido em conta para avaliar este aspecto?.....	303
Gráfico N° 5.3.3 - Que dificuldades os professores apontam como factores que os limita de usara criatividade nas suas aulas?.....	305
Gráfico N° 5.3.4 - Tem havido alguma flexibilidade das ZIPs em autorizarem as escolas a contextualizarem a planificação conjunta?.....	306
Gráfico N° 5.3.5 - De forma geral, os professores que leccionam a 1ª classe nesta escola têm tido bom desempenho?.....	307
Gráfico N° 5.3.6 - Os professores da 1ª classe da sua escola têm tido seminários metodológicos e palestras em três oportunidades por ano?.....	308
Gráfico N° 5.3.7 - Os professores desenvolvem completamente as aulas de acordo com o tempo previsto no programa da disciplina?.....	310
Gráfico N° 5.3.8 - Assegura-se a distribuição gratuita dos manuais para alunos, conforme está orientado pelo INIDE?.....	311
Gráfico N° 5.3.9 - Até que ponto consideras que os alunos e seus pais estão satisfeitos com a metodologia dos professores?.....	312

SIGLAS / ABREVIATURAS

ADEA-----	Associação de Desenvolvimento da Educação em África
ACP-----	África, Caraíbas e Pacíficos
Cap.-----	Capítulos
CEAST-----	Comissão Episcopal de Angola e São Tomé e Príncipe
Coord.-----	Coordenador
Col.-----	Coluna (s)
CPLP-----	Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa
DDH-----	Declaração dos Direitos Humanos
DPECT-----	Direcção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia
Ed.-----	Edição, Editora
EPF (ADPP)-----	Escola de Professores do Futura (Ajuda de Povo para Povo)
ESPKN-----	Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte
FAA-----	Forças Armadas Angolanas
FALA-----	Forças Armadas de Libertação de Angola
FLEC-----	Forças de Libertação do Enclave de Cabinda
FNLA-----	Frente Nacional para Libertação de Angola
IAM-----	Infância e Adolescência Missionária
ICRA-----	Instituto de Ciências Religiosas de Angola
IES-----	Instituição (s) do Ensino Superior (s)
IFGPQL-----	Comissão Independente População e Qualidade de Vida
GURN-----	Governo de Unidade e Reconciliação Nacional
ISCED-----	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSE-----	Lei de Bases do Sistema Educativo
MED-----	Ministério da Educação
MPLA-----	Movimento Popular de Libertação de Angola
MES-----	Ministério do Ensino Superior

LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
N.E.E	Necessidades Educativas Especiais
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NSE	Novo Sistema de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
Org.	Organizador
ONU	Organização das Nações Unidas
Pág.	Página
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
Pp	Páginas
PNET	Plano Nacional de Educação para todos
PUNIV	Pré-Universitário
SEA	Sistema Educativo Angolano
SEC	Sistema de Educação Colonial
SEE	Sistema de Educação Extinto
SEES	Secretaria do Estado para o Ensino Superior
SIGFE	Sistema Integrado de Gestão Financeiro do Estado
SMBP	Seminário Maior do Bom Pastor
S/D	sem data
UA	União Africana
UAN	Universidade Agostinho Neto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UKB	Universidade Katyavala Bwila
UNICEF	Organização das Nações Unidas para Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

RE-----	Reforma Educativa
SONANGOL-----	Sociedade Nacional Angolana
SWOT/DAFO-----	Debilidades, Ameaças, Fortalezas e Oportunidades
INAC-----	Instituto Nacional de Atendimento à Criança
MINARS-----	Ministério da Assistência e Reinserção Social
PAM-----	Programa Alimentar Mundial
PNFQ-----	Plano Nacional de Formação de Quadros
RME-----	Repartição Municipal da Educação
TPA-----	Televisão Pública de Angola
PND-----	Plano Nacional de Desenvolvimento
INIDE-----	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ZIP-----	Zona de Influência Pedagógica

RESUMO

No actual contexto de Reforma Educativa em Angola muitos são os problemas que afectam o sistema de ensino. Dentre esses problemas destaca-se a falta de criatividade por parte professores que devia funcionar como um catalizador de aprendizagens significativas. A pesquisa visou analisar a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola. Tratou-se de uma pesquisa do tipo descritivo com desenho não experimental; a mesma seguiu o paradigma misto (qualitativo e quantitativo). Do ponto de vista qualitativo a pesquisa tomou um enfoque de pesquisa – acção, ao passo que do ponto de vista quantitativa a pesquisa tomou um enfoque transversal, com a combinação de quatro instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário, guia de entrevista, guião de observação das aulas e uma lista de comprovação de documentos. A população é composta por dois estratos num total de 218 elementos, sendo o primeiro estrato composto por 116 professores e o segundo estrato comportou 102 elementos (directores e coordenadores). De cada estrato subtraiu-se 17%, perfazendo um total amostral de 38 indivíduos, correspondente a 34% da população. Os resultados demostram haver pouca criatividade no processo de ensino-aprendizagem, o que nada contribui para as aprendizagens significativas dos alunos, pelo que determinou-se que a actuação pouco criativa dos professores têm influenciado negativamente para a procecessão exitosa da Reforma Educativa em curso no País.

Palavras-chave: Influência; Criatividade; Processo de ensino – aprendizagem; Reforma Educativa.

ABSTRACT

In the actual context of Educative Reform in Angola there are many problems which affect the educative system. Among these problems noticed the missing of creativity by the teachers which can functions as a catalyst of significate learnings. The objective of this paper work is to analyse the influence of the teachers creativity in teaching-learning process of the first class, according to the Educational Reform at Primary Schools at Cazengo municipality, at Kwanza-Norte province/Angola. This is a descriptive research with not experimental design; Therefore, it surveys a mixed paradigm (qualitative and quantitative). Qualitatively it acquired an action-investigation by the way; Quantitatively the research studies a sectional focus. To collect data were used four combined instruments, namely the questionnaire, a guide of interview, a check list for observation (film and photos), and a check list to analyse documents and books. The population was compound by two group of people in total of 218 persons, such the first was compound by teachers with 116, and the second group we have 102 elements (directors an coordinators). From one of them were selected according to 17%, of elements, making a total of 38 elements as sample of the research. This two group of sample made 34% for all the groups selected. The results show the teaching-learning process miss for more creativity of teachers; In this case teachers can not contribute with effort in order to give a better formation to their pupils. That is why was determined that the missed creativity in teachers activities is a negative aspect for good successful of Educative Reform, above in this opening grade of primary school where more competence and approach should acquire in order pupils can be able to support all the formation programme.

Key-words: Influence; Motivation; Script Expression.

INTRODUÇÃO

A prsente pesquisa tem como tema: *A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa (RE) nas escolas primárias do Cazengo, Província do Kwanza-Norte / Angola, no Ano Lectivo 2015.*

A busca de modelos educativos compatíveis a nova conjuntura de mudanças sociais, políticas, económicas, culturais, religiosas etc. não constitui um problema exclusivo de Angola, até porque a RE em curso, para além de traduzir uma resposta ingente ao novo contexto do País, é também a materialização das decisões consensuais entre os países que periodicamente se reúnem para reflectirem as melhores estratégias para a garantia de um desenvolvimento sustentável e mais “humanizante”.

A RE em Angola resulta também do Plano Nacional de Educação para Todos e, está baseada na política traçada a partir do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado entre 26 e 28 de Abril de 2000 em Dakar, capital do Senegal, em que o Governo Angolano participou e comprometeu-se a alcançar os objectivos e metas de educação para todos. Essa proposta faz também parte dos objectivos e metas do MILÉNIO que, segundo o documento da UNESCO, deviam se efectivar durante os anos de 2001 até 2015.

Devido às várias vicissitudes pelos quais os países do mundo passam, os planos reformadores em curso nos países que integram a ONU, foram prorrogados. E o balanço de seu cumprimento cabal está alargado para até 2030. Daí que Angola, na sequência da Reforma Educativa reafirmou o compromisso de seguir com as actividades atinentes ao alcance dos objectivos e metas do MILÉNIO, onde a “*Educação para todos, rumo ao desenvolvimento sustentável*” constitui o *slogan* reitor, do qual resulta o Projecto Executivo conjunto: «*Educar Angola até 2025*».

De acordo com as características do processo de ensino-aprendizagem, nos distintos países e regiões do mundo, foram aplicadas diferentes formas de organização dos programas curriculares para as diferentes disciplinas e níveis. Muitos países desenvolvem investigações relacionadas com o currículo dos programas de estudo e foram postas em prática através das diferentes reformas educativas implementadas de acordo com a sua realidade.

Os processos de aperfeiçoamento da educação desenvolvidos em muitos países foram feitos no desempenho de aspectos muito importantes da vida escolar o que permitiu elevar sensivelmente a organização e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

“Para garantir a solidez dos conhecimentos dos alunos, é necessário também, durante o ensino ir-se adequando os planos curriculares aos objectivos que o país pretende atingir. Evocar a Reforma Educativa, actualmente a vigorar em Angola, implica inevitavelmente referir as mais variadas expectativas sobre as mudanças contínuas e profundas do Sistema Educativo, isto é, dos planos de estudo, dos conteúdos, das metodologias de ensino do Sistema de Avaliação e da Organização e Gestão das Escolas” (Alexandre, 2013, p. 1).

Por isso, a Reforma Educativa em curso no país, deve-se entender como um processo que implica uma mudança de vulto desejável e válida do Sistema Educativo, vigente desde 1978, para o novo Sistema Educativo aprovado em Dezembro de 2001, através da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro) e implementado através do decreto N° 2/05 de 14 de Janeiro, de cujo balanço realizado em 2015 resultou em adequações e ajustamentos aprovados pela Assembleia Nacional a 12 de Agosto de 2016.

Nesta conformidade, a reforma educativa visa melhorar a qualidade de ensino através da oferta de um novo projecto educativo inserido numa nova estrutura do Sistema de Educação. Por isso mesmo, a educação constitui-se em um direito humano e uma ferramenta essencial para o alcance dos objectivos de igualdade, de desenvolvimento sustentável e para a manutenção da Paz em Angola e no mundo.

Justificava do problema

A Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) constitui a base legal da reforma educativa em Angola. Ela é o referencial fundamental para a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico étnico e cultural da República da Angola.

Garantir este importante propósito pressupõe que os professores do ensino primário, tenham alcançado altos níveis na sua preparação metodológica e pedagógica para que possam responder às exigências da reforma, constituindo a preparação integral pedagógica dos docentes, a via eficiente para o alcance dos objectivos propostos.

Em nosso entender, para além das problemáticas estruturais e organizativas que têm sido estudadas muito bem por vários investigadores, críticos sociais, políticos, e outros actores, um aspecto que parecia ainda muito distante das reflexões públicas e de fóruns oficiais sobre os pontos de estrangulamento da Reforma Educativa - *a criatividade docente*.

A criatividade constitui factor essencial na planificação e execução das actividades curriculares nos modelos antropológicos de aprendizagem que caracterizam o actual figurino do Sistema Educativo Angolano (SEA), plasmado na Lei 13/2001 de 31 de Dezembro.

E sua avaliação está orientada no Decreto nº 7/08 de 23 de Abril que cria o Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.

A escola angolana hoje necessita de professores cada vez mais criativos e inovadores, com capacidade de flexibilizarem o currículo escolar, abertos ao trabalho de equipa, professores com conhecimentos de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), professores que acreditam na profissão docente, com alto nível de responsabilidade e comprometimento com a práxis educativa, entendendo-a não como uma mera profissão para garantir o “ganha-pão”, mas, sobretudo que assumem a docência como missão.

Ao professor missionário é ainda exigido com maior perpicácia no Ensino Primário, onde o espírito paternal ou maternal devem ser o trunfo do profissional da educação para transformar a escola num lugar de hospitalidade para a criança, onde de facto aprende a lidar consigo mesmo e com a sociedade projectando-se para um futuro promissor e autêntico, que responda às suas aspirações mais profundas.

Esta temática justifica-se pelo facto de que nas escolas primárias do município de Cazengo, na província do Kwanza Norte em Angola por várias razões verificarem-se ainda:

- Grandes resistências da parte dos professores na aceitação e abertura aos novos paradigmas educativos advogados pelos teóricos a favor da actuação criativa dos mesmos e a integração dos alunos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem;
- Pouca implementação de actividades socializadoras, dificultando a formação holística das crianças;

- Excessiva prática de actividades directivas em detrimento das que estimulam a criatividade e a inter-ajuda das crianças no processo de ensino – aprendizagem, provocando a redução das possibilidades de utilização das linguagens: oral, escrita, corporal, musical e plástica, ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de formas a que as crianças possam compreender melhor os conteúdos e serem compreendidas, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos indispensáveis à construção de significados;
- Monotonia nas actividades didácticas, o que restringe a dinâmica de participação das crianças nas aulas;
- Pouco interesse na utilização de actividades lúdicas nas aulas, o que dificulta a exploração da espontaneidade da criança;
- Fraca capacidade dos professores em manter os níveis de motivação dos alunos durante as aulas;
- Má utilização dos meios de ensino disponíveis;
- Fraco espírito de iniciativa na selecção e adaptação de outros materiais como meios de ensino a serem utilizadas nas aulas das diferentes disciplinas;
- Fraca implementação de actividades de troca de experiências entre professores nas planificações conjuntas, limitando-se a dozificação dos conteúdos;
- Pouca interação entre os coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica;
- Dificuldades na integração de algumas actividades que desenvolvam a psicomotricidade, com realce a motora fina e, a correcção de lacunas trasidas por muitos crianças à entrada na primeira classe;
- Excessivo interesse nas avaliação de resultados e falta de paciência para a realização de avaliações contínuas ou de processos;
- Pouca diversificação dos estilos de avaliação;
- Pouca rotatividade e falta de gradualismo dos professores no ensino das diferentes classes do Ensino Primário para que tenham uma visão conjuntural para garantir a eficácia das estratégias de sequencialização dos conteúdos, para o exercício do epítome e a facilitação da interpolação entre os processos na formação de estruturas cognitivas estáveis nos alunos;
- Pouca criação de contextos significativos que favoreçam as aprendizagens significativas e projectivas;

- Entre outras razões juntam-se situações decorrentes do perfil desajustado de muitos professores ao exigido pela Reforma Educativa pois:
 - Muitos professores desconhecem o ambiente que envolve a escola e os seus alunos;
 - Os professores não fazem auto-crítica das práticas pedagógicas que desenvolvem;
 - Os professores não fazem das aulas uma oportunidade de pesquisa para a inovação;
 - Falta de tolerância, incerteza, tendência de fugir o risco, muita insegurança e pessimismo de muitos professores no sucesso da Reforma em curso;
 - Fraca capacidade de tomar decisões diante de situações conflituosas, excessiva dependência das orientações dos chefes (gestão vertical excessiva) dos processos educativos;
 - Pouca capacidade interventiva dos professores primários;
 - Ausência de equipas multidisciplinares nas escolas;
 - Falta de vontade de auto-superação;
 - Falta de compromisso ético-profissional de muitos professores;
 - Entre outras situações.

Ante a situação supra exposta identificou-se o seguinte **problema de investigação:**

A criatividade dos professores influencia no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola?

Para dar resposta ao problema científico levantado, propõe-se os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

- ✓ Analisar a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola.

Objectivos específicos:

- ✓ Identificar os fundamentos teóricos e epistemológicos sobre a criatividade no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa em Angola;
- ✓ Descrever a criatividade dos professores da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola;
- ✓ Determinar a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola.

Hipóteses da pesquisa:

Ha = A criatividade dos professores influencia no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola.

Ho = A criatividade dos professores não influencia no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola.

Propósito e fundamentação do tema

O presente trabalho tem como tema: “A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, Província do Kwanza-Norte / Angola”.

O interesse em investigar esta temática surgiu-nos após vários questionamentos sobre a Reforma Educativa em curso, razões de sua implementação, vantagens e desvantagens, oportunidades e ameaças e, os pontos de estrangulamentos do processo.

A nível da sala de aula, preocupou-nos analisar como os professores têm dinamizado o processo de ensino – aprendizagem, até que ponto a criatividade por eles demonstrado influencia positivamente no processo de ensino - aprendizagem e serve de catalisador para a formação de cidadãos críticos e criativos no contexto da “Nova Angola”.

Após termos revisado os documentos reitores da Reforma, termos confrontado as actividades didácticas plasmadas no Plano Curricular, nos Guias Orientadores e também

nos Manuais dos alunos com a prática desenvolvida nas escolas, verificou-se que existem algumas incongruências ou incompatibilidade entre a práxis dos professores e o plasmado, devido a um conjunto de factores constatados através da observação e aludidos pelos professores, pelos directores de escolas, coordenadores e outros responsáveis.

Após ser determinada a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, Província do Kwanza-Norte / Angola, a pesquisa projecta-se para uma proposta de actividades didáctico – pedagógicas baseadas na criatividade docente, onde a ênfase estará na aplicação dos métodos activos de aprendizagem nos processos educativos no Ensino Primário de forma global e na Primeira Classe de modo específico.

Importância teórica e prática do trabalho

A pesquisa vai ajudar os professores a compreenderem melhor a necessidade de empreenderem mais esforços na busca de soluções para as dificuldades que enfrentam no exercício das suas actividades. Ela vai ainda apontar linhas mestras para a integração de actividades criadoras e inovadoras que estimulem a produção de adereços lúdicos e recreativos para a diminuição da monotonia, contribuindo para dinamização do processo de ensino - aprendizagem com vista a tornar a escola um espaço que promove a comunicação e a socialização da criança, visando sua formação holística.

Os resultados da pesquisa servirão de subsídios valiosos para os coordenadores e supervisores pedagógicos na avaliação da adequação das actividades didáctico - pedagógicas praticadas nessas escolas com o desenho curricular do Ensino Primário na 1^a classe com base na Lei 13/2001 de 31 de Dezembro (Lei da Reforma Educativa em Angola).

O estudo da criatividade apresenta um longo historial na Psicologia e na Educação. Todavia, a nível de Angola, tem havido pouca produção e, os trabalhos realizados tratam-na de forma indireta ou subjacente a outras temáticas, que só um leitor atento e com uma capacidade reflexiva e crítica aturada consegue vislumbrar deles.

Embora neste ano de “desaceleração do crescimento da economia” angolana, a criatividade ter sido a tónica dos discursos do Executivo Angolano, no nosso contexto educativo ainda pouco se diz e se escreve a este respeito. Ela é lembrada simplesmente quando se orienta a aplicação das Fichas de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Técnicos da Educação num preciso momento a fim de simplesmente ver aquele ponto 3 da referida ficha preenchida, sem que para tal, se tenha feito visitas de supervisão aos

professores com elementos definidores da avaliação deste ou daquele item, o que tem muitas vezes provocado atribuição arbitrária e supositiva das classificações.

Este trabalho dissertativo pretende contribuir para o estímulo da criatividade no processo de ensino – aprendizagem em Angola, simultaneamente, apelar para o aprofundamento da temática no nosso contexto.

Metodologia

A população é composta por dois estratos num total de 218 elementos: No primeiro estrato temos 116 professores e o segundo é de 102 elementos (directores e coordenadores).

A amostra é de 38 indivíduos, correspondente a 34% da população, nomeadamente: No primeiro estrato extraiu-se 20 professores, correspondente a 17% dos 116 professores a nível do Município e, no segundo extraiu-se 18 directores, corresponde a 17% dos 102.

A amostragem é do tipo aleatória estratificada. E o procedimento utilizado para a estratificação da amostra é a amostragem por clogomerado de duas etapas. E a amostragem não probabilística do tipo mais bem orientada a investigação qualitativa confirmativa.

A pesquisa é do tipo descritivo que inicialmente teve carácter exploratório. Para o desenho da pesquisa foi aplicado o modelo não experimental.

A pesquisa seguiu o paradigma misto; Do ponto de vista qualitativo a pesquisa tomou um enfoque de pesquisa – acção ao passo que do ponto de vista quantitativa a pesquisa tomou um enfoque transversal, com a combinação de quatro instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário, guia de entrevista, guião de observação das aulas e uma lista de comprovação de documentos.

Os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva com ajuda do Software Informático SPSS, Excel e a CAQDA (programas de análise de dados qualitativos).

Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado por uma introdução e cinco capítulos: Na introdução apresenta-se a problemática da pesquisa, a justificativa, o problema científico, os objectivos da pesquisa, bem como as hipóteses levantadas;

No primeiro capítulo faz-se a conceitualização sobre criatividade e práxis educativa;

No segundo capítulo se faz um relance histórico da educação em Angola e se apresenta Angola ante os novos paradigmas ducativos: para uma práxis – educativa contextual;

No terceiro capítulo apresenta-se os fundamentos teóricos da A influência da criatividade no processo de ensino-aprendizagem e, como se destaca a criatividade dos professores no âmbito da Reforma Educativa.

O quarto capítulo destina-se ao marco metodológico, no qual se descreve o contexto da pesquisa, a população e amostra, apresenta-se o desenho, o tipo e o enfoque da pesquisa. No marco metodológico constam ainda os métodos, técnicas, instrumentos e o procedimento da pesquisa, bem como as hipóteses levantadas e as variáveis da mesma; Explica-se também as ferramentas utilizadas para dar tratamento dos dados. E apresenta-se o mapa das fases que orientaram a elaboração da pesquisa.

Já o quinto e último capítulo refere-se a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos com ajuda de quatro instrumentos de recolha de dados, tais como: o questionário, guia de entrevista, guião de observação das aulas e uma lista de comprovação de documentos. Logo a seguir a discussão dos resultados apresenta-se as conclusões chegadas e as recomendações pertinentes para a resolução da problemática estudada e lavrou-se uma lista de referências bibliográficas que deram suporte teórico à pesquisa.

Na secção pós-textual se apresentam os anexos e os apêndices que serviram de suporte técnico e de leitura complementar para que tivéssemos mais elementos que nos ajudassem a ter uma compreensão mais sustentada da situação problemática.

1. REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A CRIATIVIDADE E PRÁXIS EDUCATIVA: CONCEITUALIZAÇÃO

No presente capítulo apresenta-se as definições dos conceitos de criatividade, ensino-aprendizagem como processos inerentes à práxis educativa. Far-se-á uma breve resenha histórica da criatividade como factor intríceco da racionalidade e apresentam-se as teorias que sustentam sua utilização na aprendizagem escolar. Definiremos quem é de facto a pessoa criativa, como o contexto sócio-histórico influencia na prática de acções criativas. Antes de se fazer a ponte com o segundo capítulo, apresentaremos uma panorâmica de como o conceito chega a Angola, enquanto abordagem científica.

1.1. Definição de termos e conceitos

- Criatividade: segundo o Dicionário Priberam, o termo significa capacidade de criar, inventar. Qualidades de quem tem idéias originais, de quem é criativo.

Segundo Felippe (s/d) apud Bispo (2014), podemos considerar como criatividade a capacidade das pessoas de gerar ideias, de comunicá-las e de colocá-las em prática.

Para Filho (2005), criatividade é a habilidade de produzir coisas e conhecimentos novos, diferenciando-se da inteligência que pode ser definida como a habilidade de raciocinar e aprender. *O momento criativo ocorre enquanto o cérebro não está sob pressão.*

Antoine de Saint Exupéry (s/d) citado por Filho (2005) em seu livro caracteriza a pessoa criativa como aquela que comumente, expressa aquilo que se pode qualificar de verdades parciais, que até certo ponto não são percebidas pelos demais, de modo enfático. Com a pessoa criativa, ocorre algo como uma transferência emocional para algum objecto (que parece inadequado à percepção dos demais) do ponto de vista da lógica. Trata-se da expressão de algo não percebido pelas demais pessoas. Pessoas criativas, em geral, são observadoras, além de valorizarem a observação precisa.

A abordagem sobre a criatividade remete-nos à consideração dos psicólogos que através de seus experimentos tentaram esclarecer as zonas de equilíbrio entre o raciocínio versus intuição-acção.

“Experimentos psicológicos nos campos da aprendizagem revelam o poder da criatividade como força motivadora da ação. Parece haver, para os pesquisadores, uma tensão essencial entre a necessidade de equilíbrio e o desejo de novas experiências - tensão que se traduz em dualidades como consciente-inconsciente, raciocínio-intuição, convencional-anticonvencional (AA.VV, 2005).

Segundo os mesmos autores a *criatividade* é a capacidade humana de encontrar novas soluções para os problemas, novos métodos ou procedimentos científicos e novas formas de expressão artística. Desenvolver a criatividade é uma das principais preocupações da pedagogia moderna” (AA.VV, 2005). Assim, considerando que Angola caminha a passos largos na implementação de novos modelos educacionais, apraz-nos analisar como a criatividade tem sido usada no processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender melhor a necessidade de sua implementação, achamos conveniente definir ensino-aprendizagem para depois caracterizar a influência de um sobre o outro.

▪ **Processo de ensino-aprendizagem:** Não é só o resultado da interacção entre professores e alunos, mas também da situação-contexto de ensino. Este contexto ganha importância ao dar sentido e significado ao acto didáctico a partir da integração de um conjunto de variáveis (tipo de actividade metodológica, materiais, situação-contexto, socialização dos conteúdos (Rivilla & Mata, 2002).

A aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos, comportamentos, ou seja, uma sequência de actividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades através dos quais os alunos aprimoram as capacidades cognitivas.

O sistema educativo angolano foi construído na base do construtivismo piagetiano; Corrente psicopedagógica surgida nas três últimas décadas do século XX que defende a ideia segundo a qual,

“ (...) o indivíduo tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos aspectos afectivos não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, senão uma construção própria que se vai produzindo dia a dia como resultado da interacção entre esses factores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento na é uma cópia fiel da realidade, senão uma construção do ser humano” (Mario Carretero, 1993, citado por Arceo & Rojas, 2010, p. 23).

Habituados a considerar o conceito tradicional de ensino e de aprendizagem, muitas vezes somos tentados a caracterizá-los como processos diferenciados. Na verdade, estes constituem categorias de um único processo, ensino-aprendizagem. Onde as actividades do professor são executadas não isoladamente, sem a contribuição activa, indispensável do aluno.

A este respeito alguns conservadores perguntam: *Com que instrumentos a pessoa realiza a dita construção sem se aportar antes dos conhecimentos do professor, enquanto adulto incumbido de transferir sua experiência aos mais novos?*

Esta preocupação talvez derive do facto de Piaget se ter olvidado os factores sócio-culturais nas dinâmicas de aprendizagem. Todavia, os neo-construtivistas respondem:

Fundamentalmente com os esquemas que já possuem, com o que já construiu na sua relação com o meio que lhe rodeia, dos quais as pessoas constituem factores do meio social com as quais formal ou informalmente aprende.

Para Arceo & Rojas (2010), este processo de construção depende de dois aspectos fundamentais:

1º Dos conhecimentos prévios ou representação que se tenha da nova informação ou da actividade ou tarefa a resolver;

2º Da actividade externa ou interna que o aluno realize a respeito da sua aprendizagem.

A escola de Genebra reforçada por Lev Vigotsky que integra nos aspectos psicológicos, os de âmbito sociocultural desde uma óptica marxista e, David P. Ausubel que ao lutar pelo estatuto da Psicologia da Educação, criou a teoria das aprendizagem significativa que constitue um dos aportes mais relevantes dentro da teoria psicopedagógica actual, mantém sua postura em considerar que o facto de não existir esquemas universais de aprendizagem, há que considerar a actividade do aluno-sujeito, situado em seu contexto real para a partir daí, o professor com sua actuação criativa, provocar várias situações que se possam traduzir em oportunidades diversificadas de aprendizagens cuja aplicação prática na solução dos problemas do quotidiano lhe vão dando carácter de “aprendizagem significativa” (Arceo & Rojas, 2010, p. 24).

A este conceito junta-se a concepção de ensino e aprendizagem segundo Dewey século XX e reforçado por Freire (1983) que valoriza a criatividade e a socialização, através do lema “aprender a aprender” e “aprender fazendo” (Gonçalves, 2008).

Para o autor desta dissertação, o processo de ensino-aprendizagem é a justaposição de dois conceitos; ensino e aprendizagem que se completam um ao outro. O conceito de ensino faz referência a uma situação ou actividade triádica, isto é, de três componentes: o aluno, conteúdos e professor; o que em Filosofia falariamos de condições transcendentais da linguagem enquanto instrumento de comunicação.

O professor e os alunos enquanto interlocutores e inter-actores relacionam-se mútua e simultaneamente uns com os outros na aquisição de conhecimento, hábitos e habilidades necessárias para a sua auto-superação.

Aí reside a importância que se atribui a função mediadora do professor e na potencial presença do docente para coordenar as actividades de ensino-aprendizagem recíprocas ou colaborativa (Paulove & Patrick, 2008).

Para Herbert Read, um dos pioneiros na utilização da arte como instrumento educativo, é dever do educador estimular a capacidade de percepção física e as sensações das crianças. Para isso, o emprego do lúdico é fundamental, pois sem ele a escola sufoca o lado instintivo e emocional das pessoas e lhes prejudica o amadurecimento (AA.VV, 2005).

A criatividade posta ao serviço da educação transforma o professor num verdadeiro artista, um ensenador de problemáticas e de situações embaralhadas cuja resolução atribui como tarefa ou exercícios aos seus alunos. Estes serão obrigados a utilizar todo seu engenho para de forma individual ou colectiva superarem os obstáculos e resolverem exitosamente o problema. O professor actua como um escultor de personalidades e de talentos, tal como o artista plástico faz da madeira, do mármore uma verdadeira peça de arte (Martins (Coord.), 2002). Isto exige que o professor seja um autêntico influenciador dos processos psíquicos dos alunos, no sentido de trazê-los a ribalta, a sala de aula como palco dos episódios do ensino e da aprendizagem formais.

Corroborando com Yus (2002), citado por Macedo (2012, p. 8) “A base da educação personalizada é a educação holística que reconhece a natureza multidimensional da experiência humana e respeita as necessidades emocionais/psicológicas, físicas e espirituais, assim como as necessidades cognitivas do aluno (...).”

Com um toque intuitivo e emotivo, o professor toca a pessoalidade de cada indivíduo, mantém o humor em sala de aula, motiva cada vez mais os seus alunos e desperta neles a vontade de aprender e partilhar saberes. *Então, o que é influenciar no contexto educativo?*

■ Influência: segundo o (AA.VV., 2010, p. 949), o termo significa a acção ou efeito de influir, preponderância. Acção que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra.

Segundo Candido (2012), a *influência* é a acção de influir ou de influenciar. Refere-se aos efeitos que uma coisa produz sobre outra (por exemplo, o vento sobre a água) ou o predomínio que exerce uma pessoa (“O João tem uma grande influência nas decisões do Jonas”).

Referindo-se às pessoas, a influência é o poder ou a autoridade de alguém sobre outro sujeito. Por outras palavras, a influência refere-se a capacidade de controlar e modificar as percepções dos outros.

Todos nós, em tudo que fazemos somos directa ou indirectamente influenciados por algo interno ou externo. Dito desta forma, o conceito de influência aproxima-se da motivação (intrínseca ou externa) que impele o indivíduo para uma determinada prática. Assim, a criatividade do professor vai modificar as percepções dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a escola e sobre as actividades a ela inerentes, tornando-as mais dinâmicas, divertidas, e mais encatadoras. Isto poderá fazer com que descontraidamente, sem stress, nem pressão, a criança crie gosto pelas actividades escolares e cumpre prazerosamente com as tarefas do aprendizado.

Devido às actuais mudanças sócio-políticas e económicas que o mundo apresenta nos últimos tempos, e por influência dos novos modelos educativos, um novo conceito de influência surge:

“O entendimento de influência está directamente relacionado com o nível de expectativas e de idealizações da sociedade. As pessoas precisam identificar sinais de influência nos grupos aos quais pertencem para se sentirem integradas ao todo. As intensas transformações que estão ocorrendo em todo o mundo vêm forçando uma actualização dos sentidos de influência. Antes o conceito de influência estava mais ligada a fama e prestígio resultantes de cargos ocupados e posições económicas, hoje cai melhor quando associado a quem fomenta mudanças capazes de alterar o comportamento social, a quem se pronuncia em avanços de democracia, participa em desejos e práticas de sustentabilidade” (Diário do Nordeste, 2010).

Nesse desdobramento de variantes fica cada vez mais nítida a necessidade da concatenação entre a compreensão das mudanças e os acontecimentos. A hora é de ajustar o olhar e de encarar de frente a realidade posta em nossa complementaridade e interdependência.

Há uma forte tendência de as pessoas se deixarem influenciar por pessoas influentes cujo talento se identifica consigo. Daí que os periódicos publicarem com regularidade os mais-famosos; de várias acções; políticos, empresários e empreendedores, artistas e intelectuais, profissionais liberais, desportistas, entre outros. As novas tendências mundiais colocam relevância social ao conceito de influência.

Actualmente, “o entendimento do conceito de influência está directamente relacionado com o nível de expectativas e de realizações da sociedade (...)”. Valorizar diversos modos de poder e suas interconexões torna a vida mais rica (Idem). As pessoas precisam identificar sinais de influência nos grupos aos quais pertencem para se sentirem integrados ao todo.

O envolvimento entre as várias franjas sociais no sentido de uns influenciarem o desenvolvimento dos outros é que fortalece uma sociedade.

Há cada vez mais tendência dos periódicos noticiarem consultar a opinião pública para a identificação de um leque de papéis modelos, em contraponto aos velhos conceitos de influência, modelados em listas de mais ricos, de políticos mais poderosos, autores mais vendidos, de celebridades mediáticas, de nomes que compõem as fichas de cerimoniais e de personalidades que ocupam os espaços institucionalizados (Idem).

Pedagogicamente, o conceito de influência associa-se à capacidade de influenciar e não directamente a quem, episodicamente ou accidentalmente está exercendo algum tipo de poder constituído.

O Diário do Nordeste defende ainda que influência é um conceito transgeracional e, está ligada à tendência de movimento, de “vir-a-ser”, como diziam os latinos «mutatis mutandi», ou seja, tudo está em constante mudança. Porém, se a mutabilidade dos objectos está ligada à contigência do ser enquanto perece de acordo com o contexto espaciotemporal, a mutabilidade do sujeito enquanto actividade intrínsica do animal - racional (ânima + rationalidade) vincula-se à criatividade (Modin, 1982).

A criatividade do ser humano provoca mudanças conceituais, atitudinais, procedimentais, aumenta os conhecimentos, melhora as competências, aprimora as habilidades e, amplia a visão para actuar oportunamente (Arceo & Rojas, 2010, pp. 42,44-47).

O professor que actua de forma criativa instiga, inspira seus alunos a reinvenção; e faz fazer permanente e qualitativamente a práxis educativa na escola. Como dizia Robert Baden-Powell «*Deixa o mundo melhor que hoje*», esta máxima do fundador do

Movimento Escutista tem movido os seus militantes às actividades de «Caça da Natureza», de «Caminhadas», «Veladas» entre outros (Reis, 2013), o que desperta neles o sentido e a necessidade de renovação constante do seu pensar, sentir e agir, que os impele a modificar a realidade objectiva para melhor e sempre melhor.

A criatividade ajuda a transformar a crise em oportunidade de procurar outras fontes de subsistência e de reajustamento sócio-profissional.

No âmbito didáctico-pedagógico, vai ajudar a construir, reconstruir, reutilizar, adaptar e readaptar os escassos materiais didácticos através da construção de diversos adereços que colocados à disposição das crianças vão ampliar as situações de aprendizagem e desta forma, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor (Johnson, 1998; Sua Santidade, 2008; Branco, 2013).

1.2. Breve historial sobre a criatividade

Num certo sentido, a História da criatividade, confunde-se com a História da Humanidade (Jaoui (s/d), citado por Morais, 2001, p. 28).

Apesar da criatividade ser já um factor intrínseco à pessoa humana, seu estudo e reconhecimento como elemento presente no engenho humano ficou por muito tempo ofuscado por teorias ortodoxas e/ou dogmáticas e tradicionais versus conservadores.

Os defensores destas posições atribuíam a criatividade ora à divindade, ora à mitologia, ou seja, ser criativo traduzia, realizar acções cujas forças motivacionais provinham do sobrenatural (inspiração divina) ou da superstição (mito). Assim, os pensadores escusavam-se de indagar as razões da existência e de sua utilidade para o desenvolvimento das sociedades. Embora, algumas sociedades a consideravam como mérito das elites societais.

Historicamente, o estudo institucionalizado da criatividade nos remete à história do surgimento da psicologia como ciência. E sua consideração no âmbito da educação requer uma abordagem psicopedagógica. Sob as quais não nos vamos ater porquanto já foram objecto de análise no capítulo anterior (Ver: perspectivas teóricas da RE).

Segundo De la Torre (1993), citado por Morais (2001, p. 28), no início do século XX o contexto norte-americano tornou-se um “viveiro psicológico” de teorias sobre criatividade. Com o aparecimento do *Behaviorismo* nos Estados Unidos, uma série de teorias contra os trabalhos pioneiros dos europeus seguidores de Wilhelm Wundt e da

Escola Wurzburg vão surgindo. Influenciados pelo Positivismo, Associacionismo e Empirismo, George Watson lança uma crítica radical ao Condutismo, ao Condicionamento, ao Observacionismo e à Introspecção rigorosa em favor das diferenciações individuais do comportamento humano, ainda que, em resposta à uma situação.

Entretanto,

“os estudos sobre a criatividade iniciam na América pelo movimento da Psicologia Diferencial, uma toma e desenvolvimento dos estudos antes realizado por Galton; europeu que ao criticar o positivismo e o empirismo, propôs a observação pela medida, da explicação (e sugestão de interveção) pela constatação de diferenças, trata-se de uma observação não laboratorial” (Morais, 2001, p. 29).

Assim, ao estudo rigoroso, com técnicas laboratoriais de comportamentos, juntam-se a observação instrumentalizada por técnicas quantitativas que procuravam igualmente a regularidade nestes comportamentos. Às associações individualmente estudadas em laboratório entre estímulos-respostas, acrescentavam-se associações maciçamente avaliadas entre uma situação-padrão (teste) e leques (normalizados) de respostas.

Após este período embrionário nos Estados Unidos, Selz (1913) ao criar a primeira abordagem não associacionista, defendeu que os processos do pensamento tinham mais a ver com o preenchimento de lacunas em conjuntos estruturados do que com o seguimento de uma cadeia de imagens, neste contexto surge também o gestaltismo (Morais, 2001).

Durante a II Guerra Mundial a Europa perdeu os seus precursores, uma vez que Wertheimer, Kohler, Koffka emigraram para os Estados Unidos e aí escreveriam os alicerces da teoria gestaltista. As reacções ao gestaltismo foram bivalentes: Uma que criou uma certa desconfiança, já que o *insight* se referia a advinha, o que tinha conotações misteriosas e incompatível com o behaviorismo que florescia na altura.

No campo pedagógico a criatividade (gestaltista) foi bem recebida, pois, o mesmo conceito-criatividade é visto neste entretanto, como alternativa ao ensaio e erro (aprendizagem por tentativa e erro) que dominava as Teorias de Aprendizagem do momento. Assim, os educadores estado unidenses começariam a respeitar os fenómenos complexos como o pensamento e a compreensão, excluídos do processo de ensino-aprendizagem devido ao esquema condutista (S - R) (Hilgard, 1996; Henle, 1992, citados por Morais, 2001, p. 29).

A Europa, talvez pelo seu historial de indagação filosófica nunca se deixaria levar. Freud na Alemanha consolida as suas descobertas e abre portas para uma multiplicidade de objectos a nível de estudos psicológicos. Desponta então a criatividade como o conceito sublime da psicologia no século XX (Morais, op. cit.).

Retomando o contexto norte-americano e a coexistência de perspectivas teóricas que nele aconteceu, “o conceito de criatividade vai ressurgir no contexto das teorias psicológicas já existentes, um retorno às origens filosóficas de cada teoria.

Nesta conformidade para os behavioristas surge a Perspectiva Associacionista do pensamento criativo (Medick, 1962); Gestaltismo de Kohler, 1925; Duncker, 1945; Max Werthemer, 1945/1991) ” (Morais, 2001). Todos estes foram fortemente influenciados pelo novo conceito de HOMEM.

O homem é um processador de informações e não um mero receptor (Garner, 1985; Mayer, 1985, citados por Morais, op. cit.). Esta nova visão sobre o ser humano, fez evoluir o conceito de motivação e sua integração na relação pedagógica. (Belancho & Coelho, 2005). Trata-se aqui de uma Revolução Cognitiva dos anos 50, representada inicialmente por Newell e Shaw (1958).

A criatividade viria a ser também preocupação dos racionalistas que defendem que entre o estímulo e resposta há uma série de processos cognitivos (internos e racionais, não domináveis pela observação directa). Esta viria ser uma das referências teóricas para o pensamento criativo. Por seu lado, Guilford (1967/1986) com a corrente psicométrica viria reconhecer e promover o estudo institucional da criatividade. Todavia, a abordagem sobre a criatividade torna-se incompleta se não se tratar das *estapas de resolução de problemas criativos*, que já remontam desde 1926 com Wallas.

Ora nos Estados Unidos da América, ora na Europa a criatividade foi perdendo a consideração mítica e cada vez se irraizava no mundo da Psicologia e da Pedagogia, procurando considerar o homem no seu todo enigmático (Araújo & Araújo, 2004).

Os conceitos Psicanalíticos e Humanistas surgidos na Europa ofereceram subsídios determinantes na implantação do conceito de criatividade nas abordagens sociais, sobretudo na Psicologia e na Pedagogia. Citam-se neste contexto (Kris, 1952; Freud, 1905/1953, 1908/1959, 1923/1961; Maslow, 1954; Kubie, 1958; Roger, 1961/1983). Em França Ribot, 1901 publicava os primeiros trabalhos sobre a *imaginação, invenção*. À ela junta-se Maria Montessori com o «*imaginário da criança*» (Morais, 2001; Araújo & Araújo, 2004).

1.2.1. Criatividade: entre a divindade e a humanidade

Segundo De la Torre (1993), citado por Morais (2001, p. 30), até bem perto do fim do século XIX criar era apenas uma atribuível à Deus a sua atribuição ao Homem era considerado sacrilégio. Em 1877 o termo apareceu no suplemento do Dicionário da Língua Francesa, mas só durante o século XX se falaria abertamente em criatividade como atributo do ser humano e quando tal começou a acontecer havia já centenas de publicações sobre os conceitos de imaginação e de invenção.

Ainda no contexto de França Binet e Simon distacam-se. O primeiro com a sua obra: “*Les idées modernes sur l'enfant*” propôs a avaliação das funções mentais como a imaginação (Binet, 1910). Ao passo que ambos em 1896 tinham implementado testes alternativos como os de completar e de construir frases, semelhantes as actuais avaliações de produção divergente. Estes trabalhos ficaram ultrapassados pelas avaliações da inteligência convergente de Barron & Harrington (1981), Guilford (1987), Brown (1989) (Cfr. Morais, 2001).

1.2.2. Criatividade: Genialidade ou Originalidade?

Os psicométricos buscam a genialidade e/ou a originalidade. “Defendem que não só importa avaliar diferenças mas também sublinhar o calibre dessas diferenças” (Morais, op. cit., p. 31). A este respeito mais tarde escreveria Willerman (1979). Esse interesse diferencial ajudaria a descobrir “sujeitos mais fascinantes no estudo das diferenças humanas do que aqueles que representam os extremos da medidas de realização, sublinhando-se, neste caso, a excelência”. Galton em 1869 foi o primeiro a se pronunciar sobre a originalidade.

A criatividade levada no campo da ciência e da técnica vão motivar o surgimento de novos engenhos industriais e técnicos.

Notabilizam-se nesta abordagem os franceses Mirabelle, (1838) com sua obra *o Novo manual de descobertas industriais modernas*, Figueira, (1865) debruçava-se sobre *As grandes invenções nas ciências, indústria e artes* e, mais tarde, Souriau (1881) construiria uma *Teoria da invenção*.

1.2.3. Os sobredotados (génios) na história da criatividade

Foi nos Estados Unidos e com Terman (1925) que o interesse pelos génios onde ganharia uma enorme força com repercuções quer para os estudos sobre a inteligência quer o estudo do pensamento criativo (Isaksen, 1987; Cabezas, 1993; De la Torre, 1993, citados por (Morais, op. cit., p. 31).

Alguns autores como Getzeles (1987) fazem mesmo corresponder esta ênfase da genialidade e da sobredotação com os períodos decisivos na história da criatividade. Esta consideração viria implicar metodologias de análise específicas ainda muito recentemente utilizadas e uma delimitação no próprio conceito, como poderemos ver.

Devido a implantação de ideologias fascistas e por conta das guerras, a Europa não podia continuar com tais pesquisas de conotações liberais, libertadoreas e democráticas. E estimulados com pragmatismo emergente fizeram com que os Estados Unidos dominassem a temática do pensamento criativo (De la Torre, 1993, citado por Morais, op. cit., p. 31).

Foi assim que nos Estados Unidos da América começou a selecção de pessoas criativas e a aplicação de técnicas e procedimentos de estimulação da criatividade nas produções industriais e nas organizações de forma geral e, a consequente compensação a nível da realização humana (Morais, op. cit.).

A este respeito Binji afirma que, a escola é a principal instituição encarregue de moldar comportamentos e atitudes. Para tal deve promover a liberdade e a autonomia para que as mudanças no indivíduo ocorram significativamente através de uma força motivacional que lhe faz aproximar às dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, certo de que o mesmo concorre para a sua realização como pessoa e como membro de um grupo social mutuamente comprometido.

“A construção de uma escola libertadora passa também pela renovação didáctica, isto é, pela introdução de novos métodos que facilitam a aprendizagem, por exemplo, o acompanhamento personalizado, *Problem based learning, cooperative learning* etc. É necessário superar o paradigma cartesiano, que consiste no primado da razão; tudo o que não passa pela razão, não existe ou não serve “*eu penso logo existo*”. Mas o homem não é só razão, é também coração, emoção, etc. “*eu penso logo existo*”. A absolutização da razão tem provocado a desumanização e desantropomorfização da ciência. Até agora estamos habituados a ver e a nos relacionarmos com uma escola que ensina a ler, escrever e fazer contas; portanto uma escola essencialmente racionalista e cognitivista, metendo de parte a educação dos sentidos: as emoções, o afecto professor-aluno etc. sem dúvida isto trouxe consequências para a nossa sociedade” (Binji, 2013, pp. 126-127).

Continuando o autor angolano defende que,

“A escola libertadora dá possibilidade ao aluno de participar no seu processo de aprendizagem, isto é, dá a capacidade de questionar e sugerir; é a escola que faz do aluno um ser activo, um ser que se preocupa não só na aquisição de conceitos teóricos ou armazenamento de conteúdos, mas um ser que se empenha como meter em prática estes conhecimentos na vida social. De facto para Tolstoj, a actividade escolástica se insere no quadro mais amplo do empenho social in (Lanfranchi & Prellezo, 2008, citado por Binji). A escola deve ter como finalidade o melhoramento da qualidade de vida dos cidadãos” (Binji, 2013, p. 127).

Os conceitos de genialidade e de superdotação criaram uma nova forma de exclusão escolar e sócio-profissional. Se até a entrada do século XX ainda não se falava de integração nem inclusão das pessoas com Necessidades Educativas especiais. Conceitos estes que estavam no contexto da superstição e da maldisse religiosa, que compreendia a deficiência como praga dos ancestrais ou de uma blasfémia ou sacrilégio cometidas pelos progenitores ou seus antepassados.

A classificação psicométrica da inteligência dos alunos vai criou segregação e espírito de resiliência e de homogeneidade selectiva por grupos com o mesmo Quociente de Inteligência (Ferraz, 2010, p. passin).

1.2.4. Como falar da criatividade num mundo em descalabro?

Com o surgimento da Cibernética a criatividade parece ter sido esquecida; pois, o olhar mecanicista e mercantilista das acções humanas fizeram com que, depois de se ter substituída maior parte das actividades do homem pela eficiência das máquinas (Robots), os empresários (magnatas) vão preferindo apostar na aquisição de máquinas cada vez sofisticadas em detrimento da genialidade dos homens. Entretanto, apenas aqueles que tivessem a capacidade de criar no contexto técnico-científico e sobretudo industrial é que ganhavam notoriedade e eram galardoados com prémios sumptuosos (Gladwell, 2008).

De la Torre (1993), citado por Morais (op. cit., p. 32) defende que “a criatividade necessita de mais independência”. A copulação das pessoas geniais aos interesses das elites governativas, magnatas e as celebridades artísticas com privilégios invulgares provocou um certo ciúme entre os indivíduos e grupos organizados que de tempo em tempo vão disputando lugares cimeiros para ganharem protagonismo reinante.

Tal situação fez aperfeiçoar as técnicas de exclusão do outro da concorrência. Isto provoncou um pavor nas relações socias como diz o adágio latino «*Homo omnis lopus est*» (todo homem é lobo “inimigo” do outro).

O espírito de desconfiaça provocou egossistemas. Um descalabro completo da antiga consciência, a de conquistar e manter o *status quo*, estamos a caminhar para uma nova ordem mundial. Uma consciência que abre espaços para generosidade, abertura e ao amor, um apelo à «Terceira Vaga» (Subirana, 2012, pp. 56-63) - um apelo à Pedagogia da Esperança e à Pedagogia do Amor (Freire, 2011; Cury, 2012).

Apesar dos esforços de vários pensadores, o estímulo irreversível para o estudo do pensamento criativo retoma e se expande um pouco por todo mundo. Com marcas fortes de estar personalizado em Guilford. Este Professor de Psicologia dirigiu, de 1949 a 1969, as investigações do *Aptitudes Research Project* com o objectivo de estudar aptidões cognitivas mais e (sobretudo) menos exploradas.

Os trabalhos de Guilford (1967/1986) provocaram uma forte dicotomia para os estudos futuros sobre o pensamento criativo: a divergência e a convergência na produção intelectual (Gomes, 1975; Alencar, 1986; Brown, 1989; Cabezas, 1993), citados por Morais (op. cit., p. 32). Guilford em 1950 quando falava nas vestes de presidente da APA (Associação dos Psicólogos de América) o seu discurso foi considerado como a viragem no estudo da criatividade, ou seja, o início da “criatividade moderna”. (Vernon, 1972; Urban, 1990, citados por Morais (op. cit., p. 32).

Nesse discurso, enfatizou o “pasmoso abandono” a que o conceito tinha sido votado e, apelando ao poder mediático dos números, especificou que em 121.000 resumos do *Psychological Abstracts* até aí publicados apenas 186 abordavam o pensamento criativo. Ainda neste mesmo discurso, analisou questões que lançariam a posterior investigação como por exemplo, a importância da infância na descoberta do potencial criativo, as baixas correlações entre a avaliação da criatividade e a da inteligência, a baixa fidelidade de testes sobre criatividade, um *continuum* na distribuição das aptidões criativas (Guilford, 1987, citado por Morais, op. cit., p. 32).

Para delimitar melhor o *timing* no estudo sistemático e institucional sobre a criatividade no contexto da Psicologia Moderna, De la Torre em 1993 publica uma obra com o título: «*A criatividade antes e depois de 1950*».

1.2.5. A criatividade na 2ª Metade do Século XX e na Abertura do Milénio

A década de 50 é marcante na história da criatividade pelo facto de ter havido um *boom* de produções científicas ligadas à ela. Esta publicação massiva se prolongaria até aos anos 70 (Alencar, 1986; Mayer, 1996; Urban, 1990, citados por Morais, op. cit., 32). Nestas duas décadas seguintes verificou-se uma média de publicações de 250 por ano. Neste contexto surgiram outras instituições preocupadas com a temática.

Segundo Barron & Harrington (1981), citados por Morais (op. cit.,), em 1958 foi publicado o I Compêndio de Investigação sobre Imaginação Criativa pela *Creative Education Foundation*. Ao lado do de Guilford surgiram outras como a *Personality Assessment and Research* (IPAR), dirigido por Mackinnon, o grupo de conferências de Taylor na Universidade de Utah ou o *Torrance Center for Creative Studies* (cf. Isaksen, 1987, citado por Morais, op. cit.).

Nesta que se considera “idade de ouro” o conceito de criatividade impunha-se e crescia sem ser à sombra do *Q.I.* (Rueppel, 1994, citado por Morais, op. cit., p. 32).

Ao impacto do discurso de Guilford como sempre, tinham-se juntado condições da produção de saberes e de poder social propícias.

Fazendo um breve comentário, diríamos que, se por um lado o condutismo de Watson e Thorndike perdiam protagonismo, ultrapassados por Freud, Rogers, Maslow ou Piaget. Por outro lado, o Behaviorismo decrescia. E desta forma, os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem começavam a ser substituídos pelos modelos dinâmicos, humanistas (cf. 2.4.1. Fundamentos psicopedagógicos do SEA).

A criatividade saía, então, do domínio das artes ou da filosofia e passava a ser cada vez mais partilhada pela Psicologia, sairia também do olhar elitista, reportado aos gênios e dotados, e partilharia a vida quotidiana.

Por outro lado, a II Guerra Mundial tinha alterado o dia-a-dia para que, noções tradicionais de comunicação, armamento, alimentação ou outras se modificassem, fazendo com que se valorizasse o poder criativo.

Ainda na senda da visão multifacetada da criatividade, o ressurgimento intenso do Japão, assim como o lançamento do *Sputnick*, ajudariam para que a criatividade saísse, neste caso, do dia-a-dia e da Psicologia e começasse a ser pensada em Washington em termos de inovação e de promoção da educação americana (Getzels, 1987; F. Barron, 1988; Cabezas, 1993; Rueppel, 1994).

Na Europa, contudo, o eco deste entusiasmo chegou mais tarde e mais fraco, havendo um menor número de publicações (Urban, 1990, citado por Morais, 2010, pp. 32,33).

Até à actualidade, o fluxo de investigações não se manteve, porém, constante. Como os interesses científicos não são alheios à panorâmica sócio-político, as publicações sobre a criatividade registou ligeira diminuição devido ao enfraquecimento dos movimentos libertadores e críticos característicos das décadas de 60 e 70 (Morais, op.cit., p. 33).

Na verdade, a pensamento criativo anda estritamente com o pensamento crítico (Vieira, 2000; Santana, 2014), mas, como a criatividade suscita quase sempre o binómio o “*pensamento convergente e pensamento divergente*”, devido a dialéctica que se impõe nas relações sociais, muita, gente prefere evitar ser conotado de crítico ou de “opositor” às ideias ou padrões pré-estabelidos por uma determinada organização ou instituição. Neste contexto, a criatividade atravessou um período *moribundo* da década de 80 até a de 90 (Isaksen & Murdock, 1993; Rueppell, 1994; Sternberg & Lubart, 1996, citados por Morais, 2001, p. 33).

Segundo Lipman (1995), citado por Santana (2014, p. 1), “as democracias não podem funcionar sem cidadãos ponderados e reflexivos, integrados em padrões de racionalidade”. Se democracia implica pensamento crítico e este exige ou está ligado à criatividade, então, não há como se desfazer da criatividade, ainda que a pessoa criativa tenha posições muito opostas à ordem estabelecida, desde que tal posição não “fere” o funcionamento da estrutura social ou mesmo é factor de mudanças significativas deve-se amparar e explorar a riqueza de tal divergência e integrá-la na dinâmica do progresso e do desenvolvimento de determinada colectividade. Isto exige uma autonomia e uma liberalização do processo de ensino-aprendizagem, para ajudar os professores a formarem pessoas autênticas e originais, capazes de inverter o caos em esperança (Freire, 2011; Freire, 2013; Santos, 2014).

Esta necessidade de materialização das democracias exigiu um repensar da criatividade como factor dialéctico entre os homens. Este ressurgimento é muitas vezes apelidado de «Terceira Vaga»: “O que acontece agora é uma restruturação de toda a base técnico-económica da sociedade. Algo muito parecido a um terramoto. Que fará encodir um terreno novo” (Toffler in Cabezas, 1993, citado por Morais, 2001, p. 33).

Então, perante este longo percurso de intersecções, dicotomias, sintonias e desequilíbrios e perante este *come and go* que tem revestido a produção sobre a temática da criatividade parece que a sua retomada a partir de anos 80 e seu reacender no actual milénio, aspecto ressaltado em Setembro de 2000, em Nova Iorque na «CIMEIRA DO MILÉNIO» (Rela, 2005; Zau, 2013), parece importante o investimento na vontade de que a criatividade tenha vindo... para ficar (Runco & Albert, 1990, citados por Morais, op.cit., p. 33).

1.3. A personalidade criativa

Não é fácil nem tão consensual a determinação das características de uma pessoa criativa. Todavia, os esforços empreendidos pelos teóricos da criatividade convergem na apresentação dos indicadores que denotam uma pessoa criativa. Por tal facto, optou-se, “por um conjunto de definições representativo de diferentes perspectivas teóricas e de diversas ênfases face à qualidade exigida na produção criativa e à relatividade da novidade produzida.

Tomando os referenciais teóricos Psicanalítico, Humanista, Factorial, Associacionista e Gestáltico, criatividade poderá ser, então, um processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente, do qual emergem processos primários e sendo estes sujeitos a elaboração consciente (Kris, 1952, citado por Morais, 2004, p. 34); o aparecimento de um produto original devido à tendência auto-realizadora (Rogers, 1983, citado por Morais, 2004, p. 34); um processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía (Guilford, 1986, citado por Morais, 2004, p. 34); a capacidade para produzir numerosas e originais associações (Wallach & Kogan, 1965, citado Morais, 2004, p. 34); ou o processo de destruição de uma gestalt a favor de uma melhor (Max Wertheimer, 1945/1991, citado Morais, 2004, p. 34).

A criatividade vista como resolução de problemas, pode ser definida como descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a selecção de alternativas (Isaksen & Psrnes, 1985); o que permite produtos novos para o indivíduo, reflectindo a liberdade de escolha desse indivíduo (Morais, 2001, p. 35).

Para Jonhson-Laird (1988), citado por Morais (2001, p. 35) A pessoa criativa é aquela que evita a rotina nos seus afazeres quotidiano. É alguém que usa processos não determinísticos nas suas acções.

Já Torrance defende que a pessoa criativa é aquela que é sensível a problemas, a falhas, sendo também capaz de “advinhar” ou formular hipóteses sobre as dificuldades, avalia hipóteses e, é também aquela que após ter conseguido um resultado comunica a outrem Já (Torrance, 1988, Morais, 2001, p. 35).

A criatividade como atribuição exclusiva a produtos altamente inovadores é característica de alguém que regularmente resolve problemas ou define novas questões num domínio específico de uma forma que inicialmente é considerada nova, mas que depois é aceite num dado contexto cultural (Gardner, 1996, citado por Morais, 2001, p. 35).

A pessoa criativa usa *insights* e/ou *brainstorming*. A primeira consiste na capacidade de produzir ideias novas, reestruturação, invenções ou objectos artísticos que são aceites por peritos como tendo valor científico, estético ou social; o processo que leva a um produto novo, o qual é aceite como útil, convicente ou agradável para um número significativo de pessoas num dado tempo (Vernon, 1989; Stein, 1974, citados por Morais, 2001, p. 35). Ao passo que a segunda, trata-se da capacidade de produzir soluções invulgares e de alta qualidade face aos problemas Eysenck, 1994^a, citado por Morais, 2001, p. 35).

Nesta nossa pesquisa em que assumimos o fenomenalismo-existencialista como substrato filosófico norteador da acção educativa, para além das várias aferições postuladas anteriormente, assumimos a ênfase dada por Maslow, citado por Alencar (1996), in (Morais, 2001, p. 58), dizendo que “o Homem criativo não é um Homem comum a quem se acrescentou algo mas o Homem comum de quem nada se tirou”, criticando os bloqueios pessoais e organizacionais que se colocam à criatividade.

As dificuldades da vida e as imposições dos grupos sociais a que pertencemos até mesmo das escolas pelas quais passamos (devido aos modelos tradicionais reinantes), criam um certo afunilamento da nossa pessoa original que desponta em tenra idade, detetável no Pré-escola e Primário. Daí que se fala do desenvolvimento em *U*, contraproducente, pois não ajuda para que maior parte das pessoas mantenham seu poder criativo em todas as fases de seu desenvolvimento humano (Gardner, 1993; Alencar, 1995; Alencar, 1996; runco & Charles, 1997, citados por Morais, 2001, p. 58).

1.4. O contexto sócio-histórico como factor de influência nas acções criativas

Segundo Taylor (1988), citado por Morais (2001, p. 35), a variedade das definições da criatividade podem ser agrupadas em seis classes não mutuamente excludentes:

- 1º. Definições ligadas à teoria da Gestalt;
- 2º. As ligadas à Psicanálise;
- 3º. As que enfatizam o produto final e inovador;
- 4º. As que enfatizam o processo expressivo e a dimensão estética envolvida;
- 5º. As que se referem à um processo de pensamento, visando uma resolução de problemas;
- 6º. Finalmente, as que dificilmente são categorizáveis.

Devido às dificuldades na operacionalização do conceito, criatividade alguns autores procuram saber não só o que é, mas também *aonde* reside tal conceito. Assim, o conceito de criatividade envolve diferentes componentes a ele inerentes e também desta forma justifica-se a multidireccionalidade das definições e das investigações a seu respeito (Mackinnon, 1970; Gettels, 1987; Simonton, 1988b, citados por Morais, 2001, p. 35).

Csikszentmihalyi (1988b) ao se referir da dificuldade e complexidade da definição da criatividade cita Rhodes (1961) e, responde que a criatividade está em quatro contextos. *Esquema dos quatro P's*, isto é, à ênfase nas componentes da Pessoa, do Processo, do Produto e do contexto social (em inglês *Press*) (Morais, 2001; Wehmeier [Coord.], 2010).

Lamentavelmente, em muitos contextos, a pessoa criativa é ainda vista como indisciplinada, violenta, confusionista (Percy, 2011). As actuações repressivas do adulto ou de quem detem o poder, pode provocar ou uma reacção violenta do reprimido ou resiliência (inibição) do potencial criativo da pessoa (Martins, 2015). Por isso, nos estados com regimes pouco flexíveis tendem a ter pouca gente critiva.

Para além do indivíduo, o meio influencia sobremaneira na formação do pensamento criativo, sobretudo em adolescentes e jovens e adultos que forçados ao ajustamento social pelas regras impostas pela sociedade, perdem a sua originalidade infantil.

Em África a situação é mais caricata porquanto, as crianças não são vistas como “flores crescentes do jardim social”. Pois, chegam mesmo a trabalhar mais que os adultos (Cf. UNICEF, 2014).

Estima-se que mais de 2,2 milhões de crianças vivem em condições precárias. E citando a mesma fonte, o Projecto de Apoio Psicossocial Infantil, calculou que pelo menos 50 milhões de homens, mulheres e crianças são obrigados a fugir dos lugares onde nasceram, viveram e amaram para tentarem sobreviver.

A sobrevivência constitui um dos factores prejudiciais ao pensamento criativo, pois, a mente está tensa e o organismo agitado a “Hemostasia” não é regular porquanto o homem está emocionalmente desprovido de forças inovadoras, tudo quanto mais precisa é saciar a fome e procurar um resguardo.

Embora, Sua Santidade: O Dalai Lama e outros autores como Nietzsche defendam que a crise possa também servir de oportunidade para criarmos, (Sua Santidade, 2008; Percy, 2011), a máxima latina parece vincar mais em termos de criatividade no contexto educativo “*primo vivere deinde filosofar*” (Modin, 1982).

Para um mundo em constante mudança como este, as variáveis genéticas, biológicas e psicológicas não são suficientes para compreendermos a criatividade, o “*Zeitgeist*” ou “*Sitz im Leben*” são de estrema importância na hora de querermos compreender o actor criativo (Morais, 2001, pp. 85-87).

Segundo José Domingos Cassanji Santos na recessão das obras de João da Cruz: «*Filosofia da História*» e de Godeman: «*Fenomenologia Hermenêutica*» ambas citadas na sua obra «*Repensar o homem na Angola do Século XXI: Para uma antropologia em perspectiva*», compreender o homem como produto do seu contexto sócio-histórico egixe uma “crítica externa” ou de erudição e uma “crítica interna” ou hermenêutica. Por isso, o estudo da Educação não se poderá basear nem puramente na “síntese sociológica” (Sociologia da Educação), pois, ela é dedutiva, tão pouco apenas na “síntese histórica” (História da Educação), pois, esta é indutiva (Santos, 2009).

O estudo da Educação deve-se basear na “síntese concreta” (Filosofia da Educação) para daí, os novos fazedores da política educativa através da “síntese projectiva” construírem um modelo educativo que respeite não só a *integridade* do povo que vai consumir os serviços da educação como também a sua *autenticidade* e *originalidade sui generis* sem perder de vista a heterogeneidade e as diferenças dos seus intervenientes.

Apesar dos dois sistemas políticos actualmente reinantes (Democracia e Socialismo) tenderem a resistir a novos ventos de mudanças, já que até mesmo a própria democracia se apresenta em vários países não só de África, como mero formalismo constitucional de asceção ao poder político, ou seja, muitos governantes actuam

“legalmente, mas ainda estão longe de actuarem legitimamente, as mudanças vão se impondo dia-após-dia ” (Catchiungo, 2015).

À esta atitude governativa Fukuyama chama de “Democradura” (Fukuyama, 2015)- uma adaptação ao que Jean Jack (s/d) designa por “Ditadura Democracial” (Catchiungo, 2015). Parece chegar a hora da eventualidade ou inevitabilidade histórica mostrar que o homem não se deve acomodar ao lazer, ao comodismo, ao entretenimento criado pelo cyber-espacó e cyber-cultura; Há que perscrutar o homem no seu enigma mais profundo.

Temos que resgatar o verdadeiro homem perdido no inconsciente colectivo e no parasitismo intelectual através de uma educação prática e contextual (Ngangula, 2005; Mendes, 2014), baseada na Pedagogia Filosófica e na Acção Pedagógica cujos métodos de ensino-aprendizagem assentam na práxis dialógica e não no verticalismo pedagógico, citando Cláudia Almir Dalbosco e Rodinei Blabinot, in (Blanchard & Muzás, 2008, p. II).

A educação tem de avançar a passos gigantescos da tecnologia (Dinello, 2007, p. 47) para se evitar o nihilismo (Fukuyama, 2005; Santos, 2009) que já se vivencia em quase toda Europa e um pouco por toda Ásia (Huntington, 2013). Eis aqui a razão parece que irónico de um certo saudosismo Ocidental de regresso às terras virgens de África e da América Latina.

A criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem constituirá assim, um factor capaz de desenvolver o potencial do indivíduo (aluno/estudante), a partir da importância do estímulo - contexto ou ambiente em que decorre o processo humanizante, a educação (Nakano, 2009).

Como entender o conceito de criatividade no contexto educativo Angolano?

Para responder a esta questão teremos que percorrer a história da Educação de Angola, fazendo uma concreção de todos os factores subjacentes aos processos de construção e de ensaio dos vários modelos de ensino-aprendizagem, desde os primeiros contactos entre o povo “bantu”Angola e os colonizadores.

2. ANGOLA ANTE OS NOVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS: PARA UMA PRÁXIS – EDUCATIVA CONTEXTUAL E CRIATIVA

As reflexões que temos vindo a fazer sobre o enquadramento do Sistema Educativo Angolano (SEA) no contexto educativo mundial, seu posicionamento no ranking, seu nível de aceitação e seu contributo na conservação do patrimônio cultural mundial, bem como as modificações que se tem verificado nos últimos anos, foram entre os vários motivos que levaram a integração deste capítulo neste trabalho dissertativo.

Trata-se de uma reflexão rigorosa e profunda sobre os fundamentos que sustentam o surgimento e evolução do fenômeno educativo em Angola, as razões do (re) desenhar do Sistema Educativo Angolano (SEA) desde o colonialismo até a presente data, sem, no entanto, descurar os factores históricos, económicos, sociais e políticos que têm influenciado a concepção, planificação e aplicação dos currículos educativos nas várias classes que estruturam o mesmo sistema. Igualmente fez-se uma análise dos pontos fortes e fracos do Sistema Educacional Angolano, conforme podemos ver adiante.

2.1. Breve Histórico

2.1.1. A educação em Angola antes da ocupação efectiva

Segundo (Beti, 2000, p. 84), “a África independentemente de ser chamado por alguns antropólogos de povos ágrafos (sem escrita), tem uma civilização milenar que foi descurada pelas abordagens egocêntricas do ocidente no processo de colonização que conheceu seu cume com o «Tráfico de Escravos» ”. Antes da colonização, os angolanos transmitiam hábitos e costumes através da tradição oral bantu (Neto, 2010).

Os primeiros esforços para a escolarização do homem angolano foram desencadeados pelos padres católicos e em seguida pelos missionários protestantes (Gonçalves, 2005).

Antes da ocupação efectiva o ensino escolar em Angola era referenciado pela transmissão oral da cultura pelos representantes da corte de M'Banza Kongo no Reino do Kongo; (sécs. XVI e XVII). Depois da fundação das Praças Fortes de Luanda e de Benguela, criaram-se algumas escolas de nível básico, inicialmente apenas para filhos dos colonos brancos, inclusive alguns negros considerados assimilados que trabalhavam com

os colonos (os sipaios e seus filhos). Nesta fase, não se podia falar de um sistema de ensino, pois, não tinha estrutura bem definidas (Fernando, 2010).

Com a ocupação progressiva das terras que correspondem hoje o território Angolano em meados do século XIX, os portugueses com suas acções militares e actuação missionária deram alguns passos na instituição de pequenos grupos de formação militar e / ou catequética. Neste processo de formação aliado à igreja católica, os missionários protestantes com sua visão reformadora criaram seus grupos, daí a designação, *escolas católicas e escolas protestantes* (Samuels, 1970, citado por Zau, 2013).

2.1.2. A educação em Angola no período colonial (1926 a 1961)

No início do século XX, depois de delimitado o território colonial começou a construção de um Estado colonial. Este vai istaurar sistema de ensino diga-se, icipiente. Cram-se escolas básicas, ao lado das escolas missionárias, nos ambientes urbanos e escolas do Estado e mais tarde foram construídos os liceus. Em meados dos anos 1920, com o governo de Salazar em Portugal, houve uma primeira sistematização da educação que durou 30 anos e que, nos primeiros anos do colonialismo, cedeu o lugar a um sistema inteiramente reformulado. Neste período de ocupação colonial podemos encontrar três fases na educação escolar angolana (Silva, 2003, pp. 51-75).

2.1.2.1- Apartheid branda

O primeiro período (1928 a 1958) caracteriza-se pela aplicação ao ensino de uma política de separação por raças que chegou a ser apelidada de *apartheid branda*.

Para o nível primário e secundário geral, foi introduzida uma distinção e separação entre escolas que obedeciam ao modelo introduzido em 1927 em Portugal, reservados aos civilizados (brancos, mestiços e certo número de negros “assimilados”) e escolas para indígenas que, geralmente, não iam para além da segunda classe.

Na primeira categoria, as escolas eram na sua maioria estatais, mas, a partir dos anos 1930 algumas escolas privadas ou religiosas começaram também a surgir com objectivo de emanciparem o negro indígena (Silva, 2003, pp. 51-56).

2.1.2.2- O Ensino para indígenas

Nesta fase, conhecida por *Ensino Indígena* (1926 - 1941) deu-se a criação das escolas - rurais e escolas - oficinas que ensinavam o negro até apenas a 2^a classe. Mais tarde substituídas por escolas elementares de artes e ofícios (Silva, op. cit. p. 56).

Segundo Dias (1934) citado por (Nguluve, 2010, p. 57), o sistema de organização e gestão da educação no período colonial vem plasmado no 1º Diploma Legislativo nº 518, de 16 de Abril de 1927, aprovado em 1930 que implementava o ensino rural. A mesma fonte informa que as escolas rurais atendiam apenas o ensino preparatório e primário. O ensino secundário acentuou-se apenas nos anos 50 e nele se ocupavam os liceus e os seminários menores da Igreja Católica (Silva, op. cit., p. 58).

Após a extinção das escolas rurais e oficinas, o Governo Português encorajou as Missões a aumentarem sua actividade no ensino indígena através do Acordo Missionário (1941). Todavia, os estudos protestantes não tinham estatuto oficial. O Estado Colonial ficou apenas com as escolas de artes e ofícios (Neto, 2010; Nguluve, 2010).

2.1.2.3- Educação nas vésperas da Luta Armada de Libertação Nacional em Angola (1961 – 1975)

Já nos anos 50 por força de alguma pressão dos negros autótones registou-se uma maior articulação entre os sistema primário regular e o rudimentar, em termos de programas e de possibilidades para aprovação de classe. Em reacção às primeiras manifestações de uma resistência anti-colonial armada, ocorridas em 1961, Portugal adoptou medidas radicais, concebidas para opor às ideologias nacionalistas, o modelo de uma real integração sócio-educativa (Heimer, 1972).

Santos (1970) citado por Vieira (2007, p. 32) afirma que:

«Em 1962 foi abolido a Rotulação de Indígenas e assimilados, reconhecendo a todos o Estatuto de Cidadão». No domínio do ensino primário, houve uma unificação: a uma classe pré-primária seguiram-se quatro anos regulares. As escolas elementares de artes e ofícios mantiveram-se como exceção ao sistema. Em consequência destas medidas, houve uma verdadeira explosão, primeiro do ensino primário, a seguir do ensino secundário».

Segundo dados da Direcção Provincial dos Serviços de Estatística (1974), o número de alunos matriculados no ensino de base era relativamente igual entre indígenas e assimilados. Todavia, o índice de insucesso escolar, sobretudo, na classe pré-primária e primária era muito alto porquanto os professores não possuíam formação adequada e havia superlotação das turmas: apenas cerca de 10% dos alunos que ingressavam na classe pré-primária conseguiam concluir o 4º ano (Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, 1974, p. 84). Os poucos professores com frequência do magistério confinavam-se nas

zonas urbanas. A segunda categoria, eram os *professores de posto*, com uma formação pedagógica básica. Além disto, havia os *professores auxiliares* (alguma formação secundária) e os *monitores* (apenas a 4^a classe), ambos sem formação profissional (cf. Heimer, 1972).

O fluxo dos não civilizados à formação contribuiu para a criação de Escolas Preparatórias que representavam uma uniformização, e autonomização institucional, dos dois primeiros anos do ensino secundário (liceal, técnico e comercial). Os liceus surgiram por causa das pressões das pequenas burguesias de todas as raças que iam crescendo devido o aumento dos rendimentos nas actividades de produção e comércio. Foi esta mesma pressão que levou à introdução de algumas instituições de ensino superior. A mais importante foi o chamado Estudos Gerais Universitários, criados em Luanda em 1962/63 e mais tarde transformados em Universidade de Luanda, com faculdades de economia e medicina em Luanda e uma faculdade de agronomia em Nova Lisboa, actual província do Huambo. Ao mesmo tempo foi dada à Igreja Católica a permissão para criar um curso superior ao Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social (Vieira, 2007, pp. 40,50-79).

2.2. A Educação em Angola e a construção de um Estado Unitário (1975 a 1991)

Como vimos atrás, até o século XIX, Angola sendo colónia, os colonizadores raramente se mostravam preocupados com a formação dos nativos. Pois, seu maior interesse era a exploração da força de trabalho (mão-de-obra barata) (Neto, 2010). Com a conquista do poder e declaração da Independência em 1975 o Movimento Popular para Libertação de Angola (MPLA) procurou combinar a construção nacional e a edificação de uma sociedade socialista com fundamentos Marxista-leninista. Assim, o modelo educacional adoptado na altura estava interiramente subordinado aos objectivos de um único partido (Vieira, op. cit. pp. 120-124).

2.2.1. Factores subjacentes na construção do Sistema Educativo Angolano

Apesar de Angola ter conquistado a independência em 1975, apenas em 1976 foram dados os primeiros passos para a definição de uma estrutura educacional nacional, virada para a construção de uma sociedade livre e soberana (Nguluve, op. cit.).

Na vigência governo pós-independência verificaram-se algumas discontinuidades no âmbito da educação, sendo que, a estrutura educacional concebida em 1976 perdurou

até 2000, uma vez que em 1992, com a realização das primeiras eleições multipartidárias que cria o Governo de Unidade e Reconciliação Nacional, em termos educativos, pouco ou nada se fez para a projecção de uma sociedade democrática e de direito (Binji, 2013).

A concepção, estruturação, construção, planificação e implementação do Sistema Educativo Angolano (SEA) quer no pós-independência como no actual contexto, incluindo os ajustamentos que se foram fazendo desde 1976 até a presente data, em que a tona é a Lei 13/2001 de 31 de Dezembro-Lei da 2ª Reforma Educativa, vários factores concorreram, concorrem e hão-de concorrer nos próximos projectos de desenho curricular e didáctico – pedagógico, sempre que a situação exigir.

2.2.1.1- Factores políticos e ideológicos

A reforma do sistema educativo de um país tem muito a ver com a “caducidade” de um sistema ou a sua não adequação com as exigências de um determinado tempo. No entanto, a reforma não se incerra na elaboração de documentos legislativos passa sim, por um processo de renovação do sistema de ensino e aprendizagem (Binji, 2013, 61).

Quanto aos factores de ordem política e ideológica pode-se dizer que:

(...) “com o fim do regime colonial em 1975, o novo regime se confrontou com uma sociedade com um nível de analfabetismo muito alto e uma estrutura sociocultural bastante frágil. A realidade política do então regime colonial teve as suas influências na vida escolar, aliás, a escola está inserida no contexto social onde se estabelece relação e interação entre todos os sistemas. O regime colonial não queria compreender que o direito à educação era o direito fundamental de todo e qualquer ser humano” (...) (DDH, nº 26, citado por Binji, 2013, p. 62).

Como o governo colonial português não promovia à intelectualidade do angolano a educação era exclusivista, não tinha o carácter antropológico que lhe é essencial. Era uma educação produtora de desigualdades e submissão.

Apesar dos constrangimentos do processo de reconstrução do país e a construção de um Estado soberano a educação em Angola estava sempre na agenda do governo e impulsionado pelo *plano de Addis-Abeba de 1961 de 15 de Maio*: o esboço de um plano para o desenvolvimento da educação em África ligado às orientações da UNESCO que datam desde os anos 50 foi possível estruturar o SEA respaldado na 2ª RE (Binji, op. cit.).

Para além dos factores políticos, a ideologia comunista influenciou sobre maneira a construção de um sistema educativo integrador pelo que muitos angolanos por via da ideologia e do regime político adoptado não se reviam nos princípios então estabelecidos.

A educação em Angola visava assim, a construção de uma sociedade baseada num conjunto de ideias económicas, sociais e política, com perspectiva de uma estratificação social igualitária que pressupõe a comunhão dos meios de produção e a organização colectiva do trabalho. A educação visava em seu funcionamento, a construção de uma “Escola Proletária” - típico dos países socialistas e comunistas.

Tal como outros ramos, a educação era um monopólio da élite que representava o Estado e o Governo. Não havia espaço para um diálogo aberto e fluido sobre os aspectos fulcrais do ensino e aprendizagem (Nguluve, 2010; Binji, 2013).

Em consequência da adopção do marxismo-leninismo, Angola viveu um bloqueio internacional dos países capitalistas e democratas, dificultando assim, a educação multicultural, quer a nível da coabitação multiétnica, já que muitos povos angolanos, pelo facto de não se revirem no sistema político assumido no pós-independência, ligadas às contradições dos Acordos do Alvor entre o Governo colonial português, a FNL, o MPLA e a UNITA – três Movimentos de Libertação Nacional de Angola (15 de Janeiro de 1975), como de estrangeiros que por algum motivo tinham parado em Angola.

A cooperação de professores portugueses e cubanos tinha como principal objectivo, auxiliar o MPLA, a consolidação da escola proletária, ora criada (Vieira, 2007; Zau, 2013).

De acordo com Zau (op. cit. p. 55), tal perspectiva de organização sócio-política e económica do Estado será abandonada nos anos 90 com influência da Queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra – Fria e, acelerada com a desintegração da URSS em 1991.

2.2.1.2- Factores sócio-culturais

É sabido que a educação enquanto projecto político, resulta da visão estratégica dos indivíduos que detêm o poder de governo, ou seja, a criação e implementação de um sistema de educação eterminado, obedece as regras impostas pela classe dominante, como forma de adestramento dos cidadãos ao modelo societal por estes idealizados.

“Com o decreto-lei 4/75 foi definido o estado angolano laico e a educação monopólio do Estado. O novo regime passou a controlar todas as escolas, passando a ser ilegal, todo ensino particular. Talvez a monopolização da educação por parte do estado não fosse um grande problema, mas o problema residiria em duas interrogações: que tipo de educação era administrado nestas escolas? É uma educação realizada segundo os valores e cultura do povo ou uma educação importada do país produtor do sistema político? A resposta é simples, durante este período não havia preocupação para recuperar aquilo que era a identidade do povo, mas sim, a escola era fortemente vinculada pelo condicionalismo político; de modo que os objectivos escolásticos não eram definidos pela pedagogia, mas eram definidos pela ideologia; pois que escola era

o único veículo para introduzir na sociedade angolana o sistema comunista. A educação tinha-se transformado numa actividade que devia assegurar a “conservação” e a expansão da ideologia comunista” (Ngula, 2003 citado por Binji, 2013, 64).

É este sistema que devia se tornar a base ideológica do inteiro processo educativo. Assim a educação escolar limitava-se em formar o perfil sócio-político do aluno. O aluno desde pequeno devia adquirir atitudes racionais e emotivas para a realização da sociedade socialista – comunista e não elencava verdades científicas que potencializasse os cidadãos na busca de soluções concretas para a satisfação das necessidades e de seus anseios mais profundos sem precisar de qualquer identificação político-partidária (Binji, 2013).

Portanto, a educação implementada em 1978, não correspondia às necessidades e os anseios do povo angolano, mas assim, era uma educação estranha à cultura do povo. Era uma educação, desadequada à realidade sociocultural de Angola. Por conseguinte uma educação não libertadora, tão pouco criadora ou inovadora das aprendizagens.

A educação integral envolve toda dimensão do ser humano (Veiga, 2003) e, a legislação de 1980 tinha retirado o ensino da religião e da moral das escolas, considerando-a “ópio do povo”. Esta era uma visão destrutiva do homem, pois, o homem é indivisível e, a condição religiosa é intríseca. O sistema comunista ao retirar a religiosidade do processo formativo do angolano, provocou roptura na construção de uma sociedade humana, plural com princípios transcendentais (Binji, 2013).

No campo social destaca-se a guerra, as transformações sociais, resultantes da interação cultural entre os povos. A mobilidade social, o contacto permanente entre as aldeias e os grandes centros urbanos motivaram a elaboração de uma política educativa abrangente e contextual. A globalização constitui também um factor social que propicia mudanças substanciais no “*modus vivendi*” dos angolanos. E a educação enquanto processo de pelo qual se constroi e organiza as sociedades acompanha as dinâmicas de mudanças.

Ainda no campo cultural há que referir que apesar de Angola ter um povo multiétnolínguístico continua sendo um país exoglótico desde a proclamação da independência em 1975. Pelo que a Língua Portuguesa (língua estrangeira) é a única língua oficial e de escolaridade. Nenhuma língua autóctone é ensinada a nível nacional, ficando restringido o ensino de cada uma das línguas regionais ao grupo étnico que lhe corresponde (Zau, 2009, citado por Binji, 2013).

O desinteresse pela promoção das línguas locais no processo comunicativo dos angolanos provocou o distanciamento da escola do princípio de identidade sócio-cultural das pessoas, do carácter nacionalista e da inclusão etnolinguística dos principais actores do processo de ensino - aprendizagem; Pelo que se considera importante questionar quais as competências sócio-linguísticas dos professores que actuam nas diversas comunidades por formas a que a escola seja capaz de pôr em acção o processo trascultural presente em cada grupo social (Kadi, 2014).

Nesta conformidade, se a educação visa tornar eficiente a relação do indivíduo-sociedade e sociedade-cultura, ela deve facilitar a socialização entre os alunos e ampliar as possibilidades de mobilidade social. Materializando a máxima do primeiro presidente de Angola, António Agostinho Neto: “De Cabinda ao Cunene, um só povo uma só nação”, não só na busca da unidade nacional, mas, também e, sobretudo, para a conservação do património cultural (Neto, 1976, citado por Vieira, 2007, p. 162).

As línguas “nacionais” revestem-se de um carácter estratégico na promoção da cultura e no desenvolvimento da angolanidade, enraizada em seus traços originários (Ministério da Educação de Angola, 2001).

2.2.2. Unidirecccionamento do processo de ensino-aprendizagem

A condução unidirecional do processo de ensino-aprendizagem em Angola, na província do Cuanza – Norte e, no município do Cazengo em particular por altura da construção de um estado unitário, deveu-se por um lado à superposição da dimensão política e ideológica à didáctica – pedagógica e, por outro lado, à disciplina partidária rigorosa que se observava antes da implementação do multipartidarismo.

O fanatismo político-partidário dos professores e os mitos políticos e ideológicos que constavam nos manuais de ensino para enraizar nos cidadãos a militância ao MPLA fizeram com que, nem os modelos curriculares, nem as estratégias didáctico-pedagógicas das teorias pedagógicas contemporâneas fossem aplicados no contexto educativo e na acção educativa dos professores angolanos (Vieira, 2007; Zau, 2013; Neto, 2014).

A criatividade apelada neste trabalho exige do ponto de vista teórico-curricular, o abandono do conductismo pedagógico e do ponto de vista da política educativa, exige a “desideologização” do sistema educativo, conforme defende Pedro Binji em sua obra sobre: *A Reforma Educativa em Angola: O desafio da construção duma escola libertadora*.

2.2.3. A “desideologização” do sistema educativo

Concordando com Pedro Binji, pretende-se esclarecer como a ideologia política e partidária influenciam na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A ideologização no campo educativo provoca inibições no processo reflexivo e crítico quer do professor como dos alunos, limita as perspectivas de análise de um determinado problema, faz com que os actores da educação ajam de acordo com modelos pré-estabelecidos e utilizem discursos surreais, uma vez que, no regime do “partido único” os oficiais da informação da segurança do estado rondavam as escolas e sensuravam a cada instante os pronunciamentos dos docentes. Em muitos casos, o ingresso ao aparelho do estado, sobretudo no ramo da educação era precedido de uma censura do perfil político-partidário do candidato.

Mesmo estando num processo já avançado da consolidação da democracia, muitos professores ainda são adeptos à consideração da educação como instrumento da conservação e manutenção de ideologias, tornando a escola o palco da partidocracia, e os alunos reféns às imposições maniqueístas dos professores. Muitas o fazem por saudosismo ao antigo sistema educativo.

Para melhor compreensão, transcreve-se o texto do autor:

“ (...) Por ideologia se entende o complexo de crenças, opiniões, representações, valores que orientam um determinado grupo social. É o conjunto orgânico de ideias que implicam uma determinada visão do mundo e da vida com funções de regular e orientar a praxis política. O termo ideologia aparece pela primeira vez na obra *Mémoire sur la faculte de penser* de 1796 de Antoine Louis Claude Destrukt de Tracy (1754-1836), com o significado de “*ciência das ideias e das sensações*”. O termo foi adquirido outros significados. Já com o Marx o termo passou a significar a doutrina política, movimentos sociais caracterizados de uma elaboração teórica, orientações ideais-culturais e de políticas económicas e sociais. Portanto vem entendida como projectão social (Rossi-Landi, 20005:15). O período sucessivo a Marx, o termo ideologia foi considerado como racionalização e justificação teórica do poder político e dos privilégios económicos-sociais das classes dominantes e como um instrumento de conservação de ordem social existente e como dominação mental das classes subalternas. A ideologia tem por objectivo principal a criação de um tipo de homem e de sociedade segundo aquela elaboração teórica e segundo orientações ideais, culturais, políticos e sociais. Por exemplo, a ideologia socialista define o homem como o conjunto de relações sociais e o conteúdo da sua essência reside no trabalho (Lombardi & Saviani, 2008, pp. 225-230) ”. In: (Binji, 2013, pp. 80-81).

A partir desta definição entende-se que a ideologia é a forma de pensar e de agir segundo determinados princípios e orientação de um ideal. No âmbito educativo a ideologia é considerada a forma de adestrar os alunos segundo determinados princípios ou ideias. Pelo que se precisa passar de uma concepção de educação de adestramento ou

adotrinamento à uma educação de promoção e de despertar as potencialidades do aluno, uma educação não só libertadora da dependência conceptual do professor como também crítica e inovadora das aprendizagens. Assim, concordamos com Binji quando afirma:

“A desideologização da escola consistirá na exploração das potencialidades do aluno e fazê-las crescer, ser guia do desenvolvimento das suas capacidades, ao invés de adestrar ou plasmar segundo o modo de pensar do professor ou de um determinado sistema político ou ideológico. A escola angolana precisa de superar este tipo de educação. A educação deve ser capaz de dar instrumentos para a pessoa se orientar e construir a sua própria história” (Idem).

Apesar das conquistas da independência e da soberania nacional, Angola herdou o sistema educativo aplicado na metrópole-Portugal. Assim, de 1975 a 2000 o método “tradicional” que vigorava nas escolas missionárias da educação colonial foi transportado para a pós-independência. Era um processo de ensino aprendizagem centrado na pessoa do professor e nos programas.

O método de ensino-aprendizagem herdado do colonialismo colocava o aluno não como sujeito pensante, mas, como objecto passivo, receptor dos conhecimentos trazidos pelo professor que teria que reproduzí-los nos momentos das provas orais ou escritas. E em termos de habilidades usava-se o adestramento e o treinamento (Binji, 2013; Pinto, 2007).

Segundo Binji (2013, p. 33) “este método de ensino não formava homens livres e capazes de pensar e construir a sua aprendizagem para dar resposta às exigências reais da vida e da sociedade, mas era um método que fazia dos alunos memorizadores de conteúdos; com limites máximos de ideologia provocadora do complexo de superioridade para o professor e de inferioridade para aquele que aprende”.

Sem dúvida, devido à superposição política ideológica ainda reinante, à resistência na aceitação do contraditório e às dificuldades na construção de uma sociedade plural, este método perdura até hoje no ensino angolano. E prejudica a uso da criatividade no processo de ensino – aprendizagem, comprometendo assim, a eficácia e a eficiência da reforma educativa em curso no país.

2.2.4. Fundamentos teóricos e curriculares da Educação em Angola

Fazendo um respaldo histórico do processo de ensino-aprendizagem em Angola, nos remetemos ao estudo de diferentes teorias sobre a aprendizagem. Teorias que resultam das contribuições de vários autores que se dedicaram e se dedicam aos estudos da psicologia, da pedagogia, da psicopedagogia, da didáctica e de outras ciências da educação

que foram tidos em conta na planificação, construção e execução dos planos curriculares e programas de estudos nos vários níveis de ensino.

Os estudos realizados por estes autores são transfrontereiços que chegaram a Angola por ocasião da colonização que durou 500 anos, muitos destes conceitos ficaram enraizados no sistema educativo herdados em parte do sistema de educação Português, reajustados com inovações da política ideológica Marxista-Leninista adaptados pelo MPLA, partido que conduziu a independência de Angola em 1975 (Zassala, 2012).

Por incidência do mundo globalizado e os imperativos da instauração da democracia, esta perspectiva foi-se modificando de acordo com as mudanças sócio-políticas, culturais e económicas do novo século; Tal é assim que a partir de (1989-1991) as primeiras concertações de mudanças foram surgindo, dando lugar a um modelo mais aberto, mais participativo e integracionista que se aproxima às exigências da UNESCO (Binji, 2013). Toadavia, antes de falarmos das mudanças que se realizaram na forma de conceber o Sistema Educativo Angolano, apresentamos as bases teóricas que deram sustento ao desenvolvimento de novas perspectivas que pouco a pouco os estudiosos da educação foram adaptando no contexto educativo angolano quer no período colonial, pós-independência até a actual fase.

Nos primórdios da Psicologia Pedagógica, Kohler em 1927 propunha o Gestaltismo e dizia que a aprendizagem consiste na formação de mapas cognitivos já que a criança, antes do exercício da aprendizagem é “*uma tabua rasa*” (Zassalas, 2012);

A teoria fenomenológica - existencial de Chonsky (1957), Brown e Fraser (1963) inspirada na psicolinguística define a aprendizagem como o processo de aquisição de regras. É o modelo da aprendizagem catequética, próprio do ensino doutrinal (Zassala, op.cit.).

Ivan Pavlov propõe a aprendizagem por condicionamento clássico em resultado da repetição do reflexo inato ou incondicional. Pavlov ao descobrir o princípio geral da contiguidade temporal que permite a um estímulo mental que gera reflexos absolutos e gravar na memória experiências inspiradas na Psicologia Animal de Descartes criou a teoria Reflexionista. Esta teoria permite a que a mente da criança fixe e organize suas experiências em termos de actividades psíquicas ou desenvolvendo desta forma a inteligência.

Esta teoria reflexologista foi registada por S. L. Rubinstein que fez uma interpretação dialéctica e fundiu a perspectiva de Pavlov à filosofia de Karl Max que

caracterizou em Angola e, caracteriza nalguns países como a Rússia e Cuba a educação comunista.

“A esta conjugação de estímulos absolutos e neutros, Pavlov chamou de condicionamento reforçado ou de reforço condicionado ou simplesmente reforçamento”. Todavia, esta aprendizagem por condicionamento exige, “*mens sana in corpor sana*” Juvenal In: (Penna, 1982 citado por Zassalas 2012, p. 90). Ou seja, o condicionamento obriga que a mente do aluno se adeque ao currículo, aos programas e às estratégias rígidas do professor como “missionário para o cumprimento do projecto revolucionário de construção do socialismo” (Silva, 2011, p. 39).

Segundo o Behaviorismo, a aprendizagem surge como fusão da contiguidade de Pavlov e da Lei do Efeito de Skinner.

“O behaviorismo é também chamado de condutismo ou comportamentismo. No século XX surge o radicalismo empírico, próprio da Psicologia Científica. Neste sentido, Pavlov e Skinner apoiaram o positivismo pedagógico que se funde na aprendizagem instrumental e ao condicionamento clássico. Independentemente de Skinner respeitar a existência do condicionamento clássico e propor o condicionamento operante a que chama de reforço positivo, admite a possibilidade de o ser humano querer e conseguir evitar ou eliminar um estímulo adverso em reforço negativo” (Zassala, op.cit., p. 91).

No condutismo o comportamento é extremamente mecânico e condicionado por situações externas que estimulam a acção do sujeito cognoscente. Os registos ou experiências psíquicas ligadas ao comportamento verbal (Psicolinguística) vão dar lugar a teoria significacionista ou cognitivista que será o ponto mais alto do behaviorismo. Esta perspectiva é assumida por Tolman. O behaviorismo de Tolman situa-se na linha cognitiva.

Nesta linha, a aprendizagem consiste na busca dos propósitos, metas alcançadas, dos objectivos traçados pelo autor da conduta (professor). As respostas do aluno já não são simplesmente motoras e automáticas como resposta ao condicionamento, mas a simplificação do autor da conduta, a compreensão do estímulo-reflexão-resposta activa e não passiva. Assim, Tolman aproxima-se mais do Gestaltismo que do behaviorismo (Penna, 1983 citado por Zassala, op.cit. p. 92).

Segundo o mesmo autor o estímulo (S) passa a ser concebido como uma percepção em que, um evento do ambiente é processado pelo organismo (O) e a resposta (R) perde o seu carácter mecânico para se converter numa execução dirigida a um fim. Desta forma, o

estímulo não determina a resposta, mas a forma de perceber o estímulo é que determina a resposta, tendo em vista a situação activa e não passiva do respondente (alunos).

Esses modelos de aprendizagem visam simplesmente desenvolver as capacidades cognitivas ou intelectuais dos alunos como fruto da operacionalização dos órgãos dos sentidos. Podemos também chamá-las de aprendizagem perceptivo-motor.

No entanto, apelamos às aprendizagens significativas, onde a aprendizagem social tem grande valia. Não advogamos nem respostas automáticas, nem respostas simplesmente reflexologistas. Para além da actividade individual do aluno como sujeito cognoscente, sujere-se a actuação colectiva e criativa na busca do conhecimento e sua aplicação prática na solução dos problemas que a vida apresenta, conforme defendem Vigotsky e Piaget.

2.2.4.1- Os ventos de Vigotsky na praxis – educativa Angolana

Vigotsky, pioneiro da Psicologia Moderna criticava o estruturalismo behaviorista e o funcionalismo gestaltista nas concepções do aprender. O filólogo nega as experiências pré-estabelecidas na mente da criança e seu aperfeiçoamento dependente da maturação biofisiológica que exclui a cultura como factor essencial na formação da personalidade do indivíduo (Vygotski, 1991).

Quanto ao problema da aprendizagem social, a perspectiva behaviorismo enfatiza a aprendizagem que ocorre sobre a influência da experiência alheia, isto é, a criança-aluno (a) que aprende sob influência da experiência do adulto-professor. Esta influência se fundamenta no processo de imitação e modelação.

“As teorias de imitação e modelação que justificam as influências interpessoais no processo de ensino-aprendizagem, historicamente conhecem duas fases: A primeira se inicia com a publicação de *Frustration and Aggression*, em 1931 e se centraliza em Miller e Dollard; o segundo, especialmente representado por Bandura e Walters. As temáticas da agressão e imitação permaneceram intactas por uma década, até que em 1941 surge o livro dedicado ao assunto *Social Learning and Imitation* de Miller e Dollard. Esta obra é produto da evolução da teoria da agressão para o da imitação. Miller e Dollard basearam-se na psicanálise de Freud que já tinha considerado os conceitos de *introspecção* e *identificação* no processo de incorporação do modelo a imitar. Afinal, identidade é imitação generalizada. Os autores demonstraram que o comportamento de imitação, adquirido de imediato, pode ser transferido para situações posteriores, isto é, pode ser generalizado” (Zassala, op. cit., p. 93).

Por esta teoria comprehende-se que a imitação não possibilita a aprendizagem de uma nova conduta, mas apenas o reforço da resposta já presente no reportório do seguidor (aluno), Já para Bandura e Walters a modelação traduz-se pela aquisição de um

comportamento novo que se opera de forma acelerada e não lentamente como defende Skinner.

Em nossa dissertação assumimos o gestaltismo do qual, Toiman se aproxima sob vários ângulos, como prolongamento da tese empirista de Locke e Hume; Todavia, nos aproximamos do gestaltismo da perspectiva racionalista, em particular de Leibnitz e Descartes, que em oposição a Locke e Hume defendem que a mente da criança não é uma *tabua rasa*; possui leis próprias para tratar a experiência, tal como o *ipsi-intelectus* de Leibnitz que não provem dos sentidos (Zassala, op. cit).

No caso dos alunos da primeira classe já com (6) seis anos de idade que muitos deles já tenham passado pela creche (formação pré-escolar), durante toda a sua etapa de crescimento, ligado a influência familiar, social e dos meios de comunicação social, já têm muito potencial intelectual que o professor pode explorar e pôr a disposição do grupo para juntos influenciarem-se mutuamente para acelerar o processo de aprendizagem das crianças e desta forma facilitar a progressão do plano de estudo com eficácia e eficiência desejadas. Assim, defendemos a aprendizagem por (insight em inglês, insight, em alemão) através da compreensão súbita, como reestruturação instantânea por intravisão. Em oposição à aprendizagem por tentativas e erros e por exercícios repetitivos (Idem).

A perspectiva vygotskiana da educação chega a Angola por influência dos quadros e técnicos vindos da ex-União Soviética, China, Brasil e Cuba, sobretudo este último. Vale lembrar que, estes foram os países que em primeira instância reconheceram Angola como Estado livre e independente da dominação portuguesa.

Dada a necessidade de suprimir o sistema de educação colonial, inadequado ao contexto de Angola Independente, o governo liderado pelo MPLA, gizou em 1977 o 1º Plano de Educação para todos que começou com alfabetização de adultos, a adaptação das escolas rurais e missionárias, com professores maioritariamente cubanos, até ao envio de adolescentes, jovens e adultos à Cuba principalmente e à outros países do antigo leste europeu como os já citados, incluindo a Bulgária, Hungria, ex-Alemanhã Democrática (Neto, 2010, pp. 186, 196-199).

A esta vinculação de Angola ao ensino cubano o autor desta dissertação chama de *escola cubana em Angola*. A escola cubana veio para banir o analfabetismo em que a sociedade Angolana se encontrava na altura. Esta visava transformar todos os angolanos

numa força de trabalho bem preparada, a criar uma consciência socialista generalizada e a formar o novo homem-solidário e progressivo.

Em suma, visava elevar os níveis de participação na economia nacional, a semelhança da revolução Sandinista na Nicarágua, de Paulo Freire no Brasil e de Ramón Cardozo no Paraguai, entre outros exemplos (Riart, et al., 2009; Nadalin, 2013).

2.2.4.2- Piaget no ensino Angolano: Mito ou realidade

Segundo Seminário (1987) citado por Zassala (op. cit., 2012, 94) os pensadores Koffka, Routledge & Kegan Paul em 1950 com a obra *The Growth of The Mind: an introduction to Child psychology*, deram os primeiros passos para psicologia infantil, que na década de 80 vão motivar a criação do construtivismo de Piaget.

Para que as experiências sejam partilhadas e confluam na resolução de problemas, é imprescindível à comunicação entre o professor e os alunos. O mestre como aquele que mobiliza os factos motivacionais, apresenta a situação - problemática – objecto de aprendizagem cuja solução se pretende fornecer a chave.

Que o professor através da elaboração - conjunta e métodos críticos - reflexivos, ligados ao pensamento - acção, vai abrir uma discussão (debate) para que cada um dos alunos segundo suas experiências dê seu contributo - generaliza a aula e, consolida de forma eclética ou por demonstração do objecto - solução.

Para que a comunicação seja profícua o número de alunos por turma deverá ser reduzido para facilitar o trabalho mediático do professor. A este respeito, a Reforma Educativa em Angola (REA) estabelece 30 a 35 alunos por turma, de contrário a relação e a comunicação entre professor e aluno são impraticáveis (Art. 71º da LBSE).

Apesar dos recuos observados no que tange as inovações na forma de projectar o SEA devido às contradições internas no sistema de governo, de 1977 até a presente data, a visão constructivista está sempre presente como pano de fundo na planificação e execução dos currículos e programas que reitoram o processo de ensino – aprendizagem nas escolas angolanas, basta ver a estrutura dos níveis de ensino por faixa etária e as actividades metodológicas propostas nos planos e guias de estudo.

2.2.4.3- O vislumbrar do constructivismo interactivo no SEA

De forma geral, a planificação e a construção das actividades plasmadas no plano curricular do ensino primário em Angola têm fundamentos na teoria psicogenética de Jean Piaget que refuta simultaneamente o empirismo e racionalismo por adoptar uma perspectiva dialéctica. Piaget inverte a definição clássica, propondo conceituar a aprendizagem como processo de modificação da experiência resultante do comportamento. A ênfase recai nas acções do sujeito, exercitadas sobre o mundo dos objectos, sendo nele introduzidas transformações que se produzirão, por igual, na sua experiência.

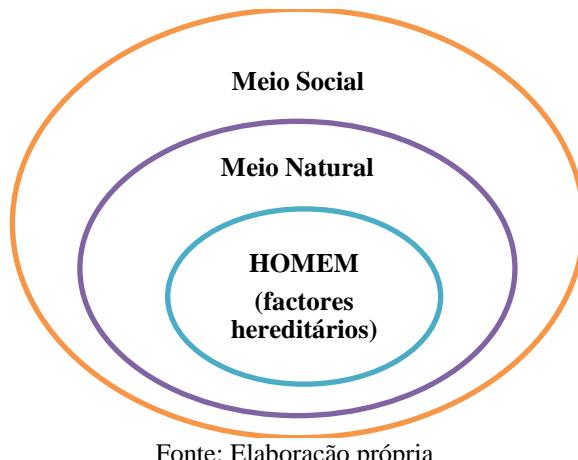
Então,

“ (...) por aprendizagem entende-se um processo adaptativo que se desenvolve ao longo do tempo em função de respostas dadas por um sujeito à um conjunto de estímulos anteriores ou actuais. A fonte construtivista da cognição não provem de ideias ou regras inatas na mente e muito menos na experiência captada pelos sentidos. É a acção que constrói a actividade psíquica: Inicialmente através das transformações que o organismo efectua sobre o meio (assimilação), e das que é obrigado a operar sobre si mesmo face à modificação do meio (acomodação); posteriormente, representando essas acções num primeiro momento de modo concreto e num segundo de modo abstrato, hipotético ou formal (...).” (Zassala, 2012, pp. 99-100).

Há, portanto, acção-representação da acção e representação da representação. Assim, a organização do sistema nacional de educação de Angola quer no vigente (1976-2000), quer na reforma de (2001-2015) seguem os estágios de desenvolvimento da personalidade propostos pela psicogenética. Posições que até hoje são assumidas pelos neo-constructivistas.

De acordo com os esquemas de aprendizagem do constructivismo piagetiano, se pode construir um diagrama que espelha como decorre a formação da personalidade do indivíduo (aluno) conforme a figura abaixo:

Figura nº 2.1 – Modelo Constructivista de Aprendizagem



Talvez pareça aqui alguma controvérsia, entre o gestaltismo racionalista assumido anteriormente com o construtivismo. Todavia, com a cautela que Piaget teve; nós também embora, aceitemos que, a aprendizagem refira-se às actividades próprias daquele que aprende, compreendendo as actividades intelectuais como as do raciocínio; Não descuramos a teoria de Kohler sobre a necessidade de construção das estruturas psíquicas, valorizando o insight; Mas damos primazia à codificação dos conteúdos de acordo as etapas de desenvolvimento da criança antecedida de um diagnóstico prévio sobre os níveis de assimilação e acomodação já conquistadas pela criança durante o processo de seu desenvolvimento, tendo em conta a riqueza do seu contexto e das experiências anteriores já vivenciadas. Sob o risco de querer construir algo num terreno não apropriado ou não preparado para o efeito.

É tendo em conta a todos estes pressupostos que Piaget assume uma posição que ele mesmo define como *epigenética*. Um distanciamento do empirismo e do nativismo gnosiológico. Faz então a integração dos factores hereditários e dos que provém das acções que o próprio homem exerce sobre o meio. Piaget se opõe à aprendizagem de resultados (objectivos) de Bandura e destaca a aprendizagem de meios, de estratégias de solução de problemas que conduzem a resultados positivos; A primeira recai a níveis inferiores da escola zoológica e não satisfaz a aprendizagem humana, embora o homem necessite igualmente desse tipo de aprendizagem para a satisfação das necessidades básicas; Pois, é temporário e imediato (Piaget, 1973; Zassala, 2012). E para suprir o imediatismo Piaget propõe cinco passos:

- 1º A aprendizagem é cognitiva e não mecanicista.
- 2º É estrutural e não meramente associativa; Dai a assimilação e acomodação;
- 3º É interacionista ou transacional, sublinhando a importância das relações reversíveis entre o sujeito e o meio ambiente;
- 4º A aprendizagem desenvolve-se centrada no conceito de competência ou capacidade de fornecimento de respostas condicionadas pelos diversos estágios de desenvolvimento;
- 5º Geralmente a aprendizagem procede por equilíbrio que permite a estabilidade das aquisições registadas no decurso do desenvolvimento e da aprendizagem, cabendo, contudo, como recordação derradeira (Zassala, op. cit., p. 103).

2.3. Avanços e recuos no Sistema Educativo Angolano (SEA)

O MPLA, a FNLA e a UNITA nunca se entenderam, nem souberam coordenar as acções na luta pela libertação política de Angola. Aparentemente com idêntico objectivo de expulsarem e obrigarem Portugal a reconhecer o direito de Angola à independência política se revelaram sempre incapazes de unirem os seus esforços numa frente comum. Estas contradições não resultam apenas de incompatibilidade entre os dirigentes; e radicavam também em razões objectivas, derivadas do complexo mosaico dos povos angolanos, dos projectos programáticos dos movimentos e dos apoios externos com que contavam (Correia, 1991, citado por Neto, 2010, pp. 186-187).

As contradições no seio dos nativos de Angola perdurou quer durante o pós-independência e se estenderam até 2002, devido ao facto de que os colonizadores portugueses para perpetuarem seus interesses na ex-colónia, ao invés de transferirem o poder político ao governo de transição ora criado à luz dos “Acordos de Alvor” em 1974, excluiu os outros dois presidentes, da FNLA e a UNITA e, aos 10 de Novembro transferiu o poder para o presidente do MPLA, o Dr. António Agostinho Neto, induzindo ao erro de transformar Angola em estado independente de exclusiva liderança do MPLA.

O Estado do partido único surge em 11 de Novembro de 1975 como República Popular de Angola com centralização de poderes, confinando os direitos e liberdades dos cidadãos à uma lei que, mais do que transparecer as garantias de um estado livre e justo, servia de pauta normativa de um estado proletário (Zau, 2013; Neto, 2014).

Neste cenário político bastante complexo e tenso, embora se advogasse o construtivismo interativo de Vigotsky e Piaget, no ensino angolano, devido ao papel missionário do professor para o cumprimento do projecto de construção do socialismo, pouco se fez para que o processo de ensino – aprendizagem seguisse os paradigmas da pedagogia contemporânea cujo objectivo principal é a construção de uma “escola activa”, que caracteriza o ensino – aprendizagem nos países democráticos (Silva, 2011).

Sgundo Binji (2013), por incidência do mundo globalizado e os imperativos da instauração da democracia, a perspectiva socialista da educação foi se modificando de acordo com as mudanças socio-políticas, culturais e económicas do novo século, sobretudo com os “Acordos de Bicesse” no ano 1991 em Lisboa, com o objectivo de cessar – fogo em Angola, terminar com as hostilidades políticas e militares, instaurar o sistema multipartidário, os ventos da RE já ecoavam no seio dos peritos da educação em Angola.

2.3.1. Resolução no Decreto – Lei nº 18, de Maio de 1991 (18/91)

Logo após a independência começou-se com o processo de reestruturação a nível: político, social, económico e também jurídico. Assim nasceu a primeira constituição da ex-República Popular de Angola a 10 de Novembro de 1975, que foi revista em 1991 com o fim da guerra civil e o surgimento da “*pequena paz*” (Binji, 2013).

A Lei Constitucional da ex-República Popular de Angola já consagrava a gratuidade e abrangência do ensino para todos os angolanos. O primeiro Diploma Orgânico da Educação, nº 26, de 27 de Janeiro de 1977 punha a tónica na irradicação do analfabetismo gritante, para a construção de uma sociedade baseada na revolução proletária.

A resolução constitucional de 1983 nada acrescentou para o reajuste do Sistema Educativo Angolano, pois, não introduzia mudanças nas áreas didáctico-pedagógica e metodológica. Visava simplesmente reforçar a necessidade de a educação ser o sector reprodutor do estado (Resolução nº 2, de 29 de Março de 1983, citado por Binji, 2013).

Uma das principais inovações no SEA no contexto do Estado Unitário foi o Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987 (9/87). Este diploma sublinha cinco áreas fundamentais, nomeadamente: nas áreas didáctico-pedagógica, ensino geral, formação profissional, formação de professores e ensino de adultos (Binji, 2013, p. 49). Ainda na esteira dos diplomas reestruturadores do SEA, surge a circular Nº 56/79 sobre os Serviços de Educação Especial em Angola foi materializada com a fundação do Instituto Nacional para os Deficientes em 1989, que até agora, embora se regendo por diploma próprio funciona no Ministério da Educação (Diário da República de Angola, 1979).

Devido aos conflitos constantes, apenas em Março de 1992 se elaborou um programa de emergência em matéria de Educação Especial. Constitui a 1ª resposta aos imperativos de reabilitação e satisfação das Necessidades Educativas Especiais (N. E. E.) mais imediatas.

O apoio às crianças portadoras de N. E. E. foi objecto dum projecto designado por 534\ANG\10 de 1992: Promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças mais vulneráveis, financiado pelo governo da Itália e cuja supervisão foi confiada a UNESCO que, em fase de experimental começou nas províncias de Luanda, Benguela e Huila. Este programa foi estimulado em 1994 pela Declaração de Salamanca realizada no mesmo ano sobre políticas e práticas na área de Necessidades Educativas Especiais.

A conferência recomenda que as crianças com N. E. E. devem ser integradas no sistema regular do ensino de base. E, no sentido de responder às aspirações da paz, o projecto intitulado «Educação Integrada e Reabilitação Comunitária» foi enquadrada no processo de reconstrução nacional e de desenvolvimento humano durável (David & Chimuco, 2012).

Destaca-se aqui o Decreteto – Lei nº 18/91 porque foi em 1991 que através dos “Acordos de Bicesse” assinados formalmente entre José Eduardo dos Santos, presidente do MPLA e da República de Angola e Comandante em Chefe das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA) e, Jonas Malheiro Savimbi, presidente da UNITA e Alto Comandante das Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA) declararam-se em todo território nacional um *cessar-fogo* (fim da guerra) global.

O fim da guerra civil deu lugar a integração das forças militares de ambos os movimentos num único exército que até hoje tem a designação de Forças Armadas Angolanas (FAA) e, a transformação dos movimentos de libertação nacional criados por altura da luta armada de libertação contra a opressão colonial portuguesa em verdadeiros partidos políticos que, após a Revisão constitucional a 26 de Agosto de 1992, junto de outros partidos recém-criados, viriam a concorrer às primeiras eleições legislativas e presidenciais nos dias 29 e 30 de Setembro do mesmo ano.

Era na altura, o eclodir do multipartidarismo e a oportunidade *sui generis* para a construção de uma sociedade plural, onde a educação enquanto construto sócio – histórico de um povo não podia se manter estática face às dinâmicas de todo processo de reestruturação do Estado Angolano e do sistema de governo (Rela, 2005; Nguluve, 2010; Zau, 2013). Assim, o decreto ora citado no campo estrutural da educação, estabelece uma abertura do processo de ensino e aprendizagem às pessoas singulares e colectivas, “deixando de ser a educação um monopólio do Estado” (Binji, 2013, p. 51).

2.3.2. Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN, 1992 - 2002)

Com a revisão constitucional e a realização das primeiras eleições multipartidárias, várias resoluções legais foram feitas, a fim de reestruturar o SEA, por um lado, para que a educação respondesse às exigências do novo cenário sócio – político e da economia de mercado emergente e, por outro lado, os acordos assinados com destaque, a ratificação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (de 5 a 9 de Março de 1990), que

reconheceu que “muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica, confissão religiosa ou convicções políticas”, Angola viu-se obrigada a se abrir aos novos princípios estaduais (Zau, 2013, p. 81). Este importante forum, que reuniu representantes de 150 países e de 150 ONG’s (Organizações Não Governamentais) constatou entre várias questões que, as elevadas taxas de evasão e de retenção escolar eram problemas detetados em todo mundo.

Desde os países industrializados ou em desenvolvimento, o analfabetismo funcional era significativo e, visível nas escalas de desempenho profissional dos empregados em todas as esferas de empregabilidade, nas percentagens de quase mil milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, nos números incalculáveis de crianças e adultos que não conseguiam concluir o ensino básico com destaque a classe feminina, remetidas em segundo plano por conta do maxismo exacerbado do homem africano.

A falta de acesso às NTIC’s (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) por mais de um terço dos adultos em todo globo permitiu a UNESCO citando o Relatório de ICPQL afirmar que por volta de 1990, houvesse cerca de 1500 milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais distribuídos por todos os países (Ibidem, pp. 81- 82).

Segundo as Declarações de Paul Belenger, Director da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura no jornal “O Estado de S. Paulo” (de 09/09/1998), “São consideradas analfabetas funcionais as pessoas que não conseguem utilizar a leitura e a escrita para resolver problemas quotidianos” In: (Zau, 2013, p. 81).

A inclusão sócio – educativa de todos angolanos sem excepção alguma foi a tónica dos debates das individualidades que constituiam o GURN e de toda a sociedade civil. Ciente da sua situação pós-conflito e a assunção dos resultados do forum mundial da educação, o governo angolano agora híbrido levará a cabo mesas redondas, onde com espírito nacionalista e visão democrática, os peritos da educação vão discutir com profundidade, clareza e objectividade os problemas que assolam a educação.

2.3.2.1- O multipartidarismo e o contraditório ideológico

As descontinuidades no desenvolvimento educacional em Angola decorrem sem exclusividade de outras situações, principalmente das contradições políticas que inviabilizavam o diálogo e a projecção do sistema educativo sob diversas perspectivas que o mundo contemporâneo apresenta.

Em 1991 o «Balanço Sintético da Educação e Ensino 1976-1991» do MED apontava para um quadro pouco satisfatório sobre a evolução da educação, salientando um decréscimo considerável da população estudantil. E, segundo o relatório, na base do decréscimo estavam o «recrudescimento da guerra que, no sector da Educação e Ensino se reflectiu de várias formas, entre elas a destruição de escolas e consequentemente a dispersão da população escolar» (MED, 1997, citado por Vieira, 2007, p. 125).

O exodo rural que provocou sobrelotação das zonas urbanas fez com que as poucas salas sobradas e degradadas, por falta de manutenção ou destruidas pela guerra cuja capacidade limite é de 30 a 35 alunos, passaram a ter que comportar mais de 60 alunos por sala, com horário de aulas triplo [este horário, ainda em vigor em plena RE, consiste na divisão do horário de aulas em três sub-períodos, um que vai das 8h:00 às 10h:00, outro das 10h:00 às 14h:00 e finalmente das 14h:00 às 18h:00] (Ibidem, p. 125-126).

Para Vieira (2007) o horário triplo, embora se traduzisse num esforço do governo para manter as crianças dentro do sistema escolar era (é) apenas uma solução de recurso, ou meramente paliativa, na medida em que a escassez de tempo em que elas permanecem na escola não é suficiente para realizarem as aprendizagens necessárias, tendo em conta a complexidade do ensino primário e a necessidade das crianças, neste nível fazerem aprendizagens significativas que lhes poderão proporcionar maior sucesso em outros níveis de ensino. A par deste conjunto de dificuldades, as carências a nível da educação primária são ainda visíveis. Tornando actual o discurso de Filipe Zau:

«Há necessidade de encontrar, nas actuais circunstâncias, o paradigma educacional mais adequado e eficaz e, a melhor forma para administrar e gerir o nosso sistema de educação e ensino. Na prática temos que admitir que, logo no Ensino Primário do SEA, muitas das salas de aula são debaixo das árvores, em tendas, em paredes de chapas de zinco “bate-chapa” ou em escolas destruídas, ou ainda em salas por concluir, onde há crianças (mesmo em algumas cidades) que se sentam em latas, em pedras (ou em bancos trazidos de casa), para escreverem sobre os joelhos, porque não há carteiras para todos (...) são raros os manuais de estudo e fraca é a preparação académica e psicopedagógica da maioria dos professores (...) rareiam as esferográficas, os lápis, as borrachas, os cadernos (...) falta o simples giz e, não poucas vezes, o próprio quadro, ou mesmo a secretária e/ou mesa do professor» (Zau, 1996 citado por Vieira, 2007, p. 126).

A pesar dos esforços do executivo angolano, desde 1976 por ocasião da instauração do primeiro projecto educativo e, hoje com a Reforma Educativa lei 13/2001 são várias as dificuldades do ensino em Angola e em muitas regiões afectadas pela guerra, um número significativo de crianças continua fora do sistema normal de ensino. E no dizer de Joel

Samoff (1999) citado por Vieira (op. cit.), a situação é comum em muitos países africanos, mesmo os não afectados pela guerra.

Diante deste cenário pouco favorável para o ensino de qualidade, as opiniões divergiam, quer do ponto de vista das prioridades de investimentos públicos, quer a nível do tratamento dos documentos que viriam monitorar a vida pública do *Novo Estado* saído dos “Acordos de Bicesse”.

Podemos mesmo afirmar que ao longo dos quarenta anos (1961 a 2002), a guerra em Angola contribuiu em grande medida para a mobilidade social, o entrecruzamento dos grupos etno-linguísticos que fazem a riqueza sócio-cultural do país e, a quebra dos tabus e dos complexos regionais. Todavia, do ponto de vista ideológico e de visão no desenvolvimento social, a guerra foi um elemento dissociativo.

A ‘guerra civil *fratricida*’ para além do recurso às armas, a manipulação ideológica e os jogos de rotulagem, bem como as tácticas de submissão como forma de ganhar a adesão das populações à causa, contra um inimigo interno considerado de opressor, foram entre outras as razões de os partidos políticos na oposição, se antes não permitiam que as populações por eles controladas podessem frequentar a escola por não concordarem com os ideais subjacentes na concepção do Sistema Educativo, agora iriam exigir uma reformulação completa do sistema quer do ponto de vista estrutural, do ponto de vista da administração e gestão educativas até didáctico-curricular e metodológica. Tratava-se de uma revolução autêntica no Sistema Educativo Angolano.

Vale lembrar que os outros partidos políticos na oposição, já tinham influências dos governos democráticos quer no Ocidente como em África. Então, um sistema que perpetuasse a escola proletária cubana, típico dos países comunistas não lhes interessava.

2.3.2.2- O contraditório na educação e a construção de uma sociedade plural

Defendemos ser muito importante a valorização das opiniões dos outros, ainda que discordantes. A escuta atenta e profunda do interlocutor torna-se necessário para a revisão da nossa posição ou para a confirmação da certeza que temos sobre um assunto determinado.

“A diferença é uma riqueza, como defende a Psicologia Social. Temos que tomar as opiniões divergentes dos outros para com a nossa, construir uma síntese dialéctica que nos ajude a recriar os nossos pensamentos e atitudes” (Pimenta, 2015).

O contraditório e o pluralismo ideológico, embora dimanem “*ipso facto*” da racionalidade humana, tornam-se patentes através das diferentes experiências vivenciadas por cada um de nós que integra a conjuntura social. Os factores existenciais e contextuais de um indivíduo ou grupo influenciam sobremaneira a sua visão e praxis educativas.

Em Angola, estes pressupostos para além de remontarem às sociedades pré-coloniais, em que o rei ou o chefe do clã reunia os “*seculos*” (anciões) no “*ondjango*” (lugar de reuniões entre o rei/soba e os mais velhos da aldeia) para colher diversas opiniões sobre as normas de convivência na “*comunidade rural*” e de como repartir as tarefas produtivas, bem como, para a resolução de certos conflitos, estão plasmados na Constituição da República de Angola, revista nos anos 1976, 1977, 1978, 1980, e 1991, que dá uma abertura à democracia e agora com a *Nova Constituição* aprovada a 05 de Fevereiro de 2010 no Capítulo II sobre os Direitos, Liberdades e Garantias Fundamentais, na Secção I que se refere aos Direitos e Liberdades Individuais e Colectivas, que consagra o direito de opinião e de manifestação.

A tónica no âmbito do contraditório e do pluralismo recai: a Lei das Associações; Lei dos Partidos Políticos; Lei do Direito de Manifestação e de Reunião; Lei da Imprensa; Lei do Direito à Greve; Lei Eleitoral; Lei sobre a Observação Internacional; Lei sobre o Conselho Nacional da Comunicação Social; Lei sobre Direito de Antena; Lei sobre a Actividade de Radiodifusão (Zau, 2013, pp. 24-25). Estes diplomas têm sido aprovados através de Decretos Executivos Conjuntos, dos diversos ministérios e Secretarias do Estado que conformam o quadro governativo. Ainda neste âmbito, através dos Ministérios da Justiça e da Cultura, desde 1992 passou a haver maior cooperação entre o Estado e as Igrejas.

Esta abertura política tem facilitado as pessoas singulares e colectivas a apostarem na criação de estabelecimentos de ensino com licenciamento e supervisão do Estado, garantido desta forma maior participação da sociedade civil no ensino e na educação; esta actuação conjunta entre Estado e Sociedade permitiu de igual modo a criação de várias escolas em zonas rurais (Zau, 2013).

Considerando o actual contexto democrático e de *paz efectiva*, a educação em particular e os diversos sectores da actividade da vida nacional, em geral, retêm-se quatro grandes finalidades: A unidade nacional; a dignidade da pessoa humana; o pluralismo de expressão e de organização política; o respeito e a garantia de direitos e liberdades fundamentais do homem.

Contudo, “verifica-se ainda um certo medo das opiniões contrárias dos outros, até mesmo as pessoas adultas sentem medo quando uma criança demonstra níveis de reflexão elevadas e faz questionamentos precisos sobre determinadas realidades que muitas vezes escapam o olhar atento do adulto, cultivou-se em Angola o medo de falar, de opinar, de criticar de agir diferentemente do comum habitual” (Morgado, 2015).

Para Filipe Zau, o cumprimento do actual quadro jurídico depende do alcance dos seguintes objectivos da educação:

- ⇒ Formar os cidadãos angolanos em geral e a nova geração em particular, desenvolvendo a consciência na força criativa do homem e na actividade material, com vista à edificação de relações sociais justas e democráticas;
- ⇒ Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, estéticas, laborais e morais da nova geração de forma contínua e sistemática, e elevar o nível científico, técnico e tecnológico, de modo a contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do paí;
- ⇒ Promover o desenvolvimento da consciência social, o respeito pelos valores tradicionais e o respeito pela dignidade da pessoa humana, fortificando a unidade nacional, a fraternidade e a igualdade, a democracia, o amor à pátria e aos seus símbolos, defendendo de forma intransigente a independência nacional;
- ⇒ Fomentar, estimular e desenvolver uma atitude de intransigência, face a todas as condutas que possam atentar contra as normas de convivência social;
- ⇒ Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos (Zau, 2013, pp. 25-26).

Em sala de aula, o contraditório e o pluralismo passam pela valorização das opiniões dos alunos, não só porque permite gerar ideias novas, novas formas de aprender e de ensinar, ajuda a buscar diferentes vias de resolução de problemas, fomenta o debate e a tolerância, como também, atrai os alunos às iniciativas do professor. Pois, “(...) o que tu ignoras, ignora-te a ti” (García, 2012, p. 72). Quando o professor ignora com frequência as opiniões dos alunos, dificilmente despertará a atenção destes às suas aulas.

2.3.2.3- Da educação centralizada à educação participativa

A descentralização da educação é consequência positiva da abertura política cujo ponto de partida assenta na definição das relações entre a Escola e a Sociedade.

Considerando que a organização do ensino acompanha sempre o modelo societal, reflectindo as diferenças de classe que nesta se verificam face à própria dinâmica de todo o processo de desenvolvimento.

Numa Angola democrática e de direito de participação dos cidadãos na vida activa do país, a escola primária não pode limitar-se a ser uma “fábrica” que, mecânica e abstractamente, ensina a ler e contar, mas onde e principalmente a criança absorve os princípios da sua identidade nacional conjugada com a especificidade económica do meio em que se insere. Como dizia Nyerere: “um ensino adaptado ao meio” (Rela, 2005, pp. 260, 262). Assim deve ser a praxis educativa, baseada numa filosofia educativa contextual.

Se a educação centralizada implementada em 1977 procurava garantir que a Escola constituísse uma base de selecção não classista (igualitária), a educação participativa visa não só promover a igualdade de oportunidades, preparar a criança efectivamente para o início da vida activa, propiciando os conhecimentos de carácter técnico-profissional de posterior aplicação directa e, garantir a construção de uma *escola neutral* face ao *poder*, deixando a tendência meramente informativa e de simples instrumento e veículo condutor da ideologia dominante, antes imposta pelo MPLA por altura do “partido único”.

Desde o GURN até a presente data, as igrejas, pessoas singulares e colectivas, ONG's, enquanto parceiros directos do governo, têm envidado vários esforços no sentido de auxiliarem o executivo para através de instituições privadas de ensino e escolas comparticipadas aumentarem as oportunidades de ensino – aprendizagem de crianças, jovens e adultos nos diferentes níveis de ensino. A comunicação social, as famílias, as associações e grupos de convivência têm contribuído bastante para o sucesso da educação formal e não formal de cidadãos angolanos e não só (Ibidem, p. 369).

Um dos exemplos que se pode imitar neste sentido é a criatividade promovida pelo Banco BPC, sobre construção artísticas na areia do mar, concurso aberto em Benguela na Praia Morena são sinais de co-responsabilidade da sociedade para com o ensino mais criativo e mais inovador (Júnior, 2016).

A descentralização da educação tem a ver não só com a reestruturação do sistema educativo como também dos órgãos decisórios, garantindo a flexibilização dos programas de estudos e a redefinição dos planos de investimentos a nível do ensino, traçando prioridades de acordo com um diagnóstico real, a nível escolar, local, regional e provincial.

Segundo (Binji, 2013, pp. 82-84), o novo sistema educativo se orienta para uma forma estrutural bastante articulado, se o anterior sistema privilegiava uma organização e

uma estrutura curricular centralizada, a reforma escolástica de 2001 compreendeu que é uma modalidade não eficaz para o tipo de educação que se pretende oferecer. Assim o novo sistema privilegia uma estrutura que se funda na transferência das responsabilidades às instâncias regionais e locais, sobre a autonomia dos institutos.

O sistema educativo angolano implementado a partir de 1978 era caracterizado por uma estrutura centralizada, fruto do próprio processo histórico e político vivido. Pensamos que a estrutura centralizada do anterior sistema, não só tornava inativo os vários actores educativos locais e regionais, como também tirava a responsabilidade de todos os membros da comunidade, e portanto ninguém deve sentir-se exonerado e passivo neste processo.

O novo sistema educativo, partindo da análise do contexto cultural, histórico e social, formulou como objectivos, a descentralização da estrutura educativa. Também a própria Comissão das Nações Unidas para Educação, indicava estes instrumentos como estratégias essenciais para a melhoria e sucesso da educação e diz estes termos “Uma das primeiras tarefas de um governo é criar uma larga sensibilidade da importância da educação e seu papel na sociedade” (Delors 1996, citado por Binji 2013, p. 82).

De facto, só a descentralização concebida como diálogo permanente entre todas as partes: políticas, as associações profissionais, os sindicatos e as empresas comerciais e industriais” podem proporcionar uma educação mais eficaz que corresponda com as necessidades reais da sociedade.

As experiências têm mostrado que um consenso na sociedade é essencial para o processo de reforma.

Nesta lógica, a reforma educativa angolana tendo reconhecido a importância deste elemento, colocou a descentralização do sistema educativo como objectivo fundamental do processo renovador da educação como se pode ler na Lei de Base do Sistema de Educação, Lei nº 13, de 31 de Dezembro de 2000, art. 2 e 55. Com esta lei, o governo por meio do sistema formativo, devolveu as regiões e entes locais, as funções de interesse local com a finalidade de meter em acto a ideia de uma educação participativa.

A descentralização do sistema educativo consiste em delimitar as grandes áreas funcionais e os níveis de intervenção de cada um dos seus órgãos e promover uma organização estruturada segundo as grandes áreas educativas, com direcções por níveis de ensino e direcções técnico-administrativas (Benedito, 2012).

O aparelho central do Ministério de Educação terá as funções normativas de planeamento global e coordenação.

A descentralização administrativa é uma estrutura horizontal autónoma em termos de execução e corresponde a quatro níveis de actuação:

1. Nível Escolar: Se refere ao estabelecimento de ensino, esta agrupa vários estabelecimentos de ensino com órgãos próprios de gestão pedagógica, administrativa e financeira, integrados por professores, famílias, parceiros sociais e representação do poder local.

2. Nível local: Se refere as delegações Municipal de Educação que a este nível cabe a responsabilidade de reactivar as estruturas autónomas exercendo as funções de coordenação, execução e controlo da gestão educativa no Município. Ainda a este compete a tarefa de apoio permanente das actividades educativas, a distribuição de professores e monitores, as actividades de acção social escolar, a construção, manutenção e aquisição de instalações e equipamentos educativos.

3. Nível Provincial: Se refere às Direcções Provinciais de Educação nível de poder, e exerce as funções normativas específicas e de coordenação de todo o sistema de ensino geral, controla os recursos financeiros, as actividades de formação permanente de professores e a inspecção educativa regional.

4. Nível Central: Corresponde ao Ministério da Educação, é o órgão responsável pela execução da política educativa. Este tem a tarefa normativa e do planeamento global do sistema educativo, de coordenar os projectos e financiamentos. Tem também o dever de exercer um controlo inspectivo sobre outros níveis do sistema educativo.

O sistema descentralizado é sem dúvida a expressão da democracia no campo pedagógico, pois favorece uma qualidade de formação e proporciona ao aluno a abertura para a convivência plural, respeitando e valorizando as posições e opiniões dos outros. Também abre à comunidade a exigência e o interesse formativo dos seus membros (Binji 2013, pp. 82-84, texto integral do autor).

2.3.2.4- Influência do capitalismo mercantil: a «caça de diplomas»

A partir de 1992 com as eleções multipartidárias, politicamente, Angola assumiu a democracia, ao passo que economicamente adoptou a economia de mercado, o capitalismo. Um capitalismo a estilo dos países subdesenvolvidos. O capitalismo como é óbvio traz consigo vícios que, uma vez não reguladas através da mudança de mentalidades e a educação em valores, podem desvirtualizar a educação.

(...) “Em África de forma geral e muito particularmente em Angola, o diploma é visto mais como fim em si, e não como um meio pelo qual se inicia uma carreira, onde a ascensão deverá ser determinada pelas capacidades que se vierem a demonstrar. Quando o DIPLOMA é tudo, então quem pode ter mais diplomas é que tem melhores lugares, salários mais elevados, mais benefícios e posição social mais destacada. E daí a corrida às pós-graduações, aos mestrados e doutoramentos sem que, para tal, exista um objectivo específico, um comprometimento profissional, como o de vir a abraçar uma carreira docente ou ser investigador ou ainda um técnico com as qualidades exigidas pelo actual quadro de empregabilidade” (Rela, 2005, p. 372).

Rela, citando o Sistema Integrado de Gestão Financeira do Estado defende mesmo que, “o sonho de grande número dos diplomados em África é, antes de mais, fazer curriculum coleccionando diplomas, para tentar entrar para um organismo internacional; se tal não for viável, então talvez a carreira política...! Logo, somos levados a concluir que o papel principal dos institutos e das universidades, enquanto tal, foi mesmo o de fábrica de diplomas, ressalvando sempre raras e honrosas excepções” (SIGFE, citado por Rela, 2005, p. 372).

Esta visão redutora do ensino - aprendizagem ainda continua iraizada entre muitos estudantes jovens, como forma de ascensão rápida e fácil às categorias salariais e aos cargos de governo e entre os adultos, como forma de manutenção do seu *status quo* ou como garantia de um salário digno para uma pensão de reforma a altura do custo de vida actual. O pior é que esta situação de crise económica tem levado alguns professores, aproveitando-se da ansiedade dos estudantes a transformarem as escolas em verdadeiras “lavras” ou “mercado” de fácil colheita de dinheiro “envelopes” ou mesmo de fonte de aquisição de artigos de que precisa, colmantando a lacuna do salário de cuja categoria nunca lhe é atribuída, em troca de notas nas avaliações (Sousa, 2015).

Se esta é a realidade nos institutos médios e superiores, nas escolas do Ensino Primário e Primeiro Ciclo do Ensino Secundário a realidade é quase a mesma, mas, apresentando-se de forma diferente.

Como nas classes básicas as possibilidades de corrupção são quase inexistentes, os professores escusam-se de trabalharem as horas estabelecidas e, dedicam o resto do tempo sobrado às outras actividades fora das suas obrigações docente que lhe possa garantir um dinheiro extra, para mitigar as necessidades do seu quotidiano como pai ou mãe. Há quem desmotivado pelo seu mau enquadramento, prefere passar o seu tempo, ainda que na escola mais a conversar com os colegas sobre novelas, desporto e críticas sociais, conforme as idades, sexo e interesse do colectivo de docentes amigos.

Sem querer fugir da temática ligada à caça de diplomas podemos afirmar que,

“Neste mundo onde vivemos, avalizado por diplomas escolares, de tudo se vê um pouco... Algumas pessoas, profissionais até mui respeitados, aprenderam seu ofício na Escola, seguindo todo o ciclo escolar (do pré-primário até a Universidade, às vezes passando até pela pós-graduação). Muitos fizeram vários cursos universitários, à procura de si mesmos ou das possibilidades de exercer sem trabalhos a carreira escolhida. Muitos começaram a trabalhar cedo (problemas económicos (...) neste país não faltam..., se tornaram professores de alto gabarito e bem, mas bem mais tarde foram buscar um diploma para referendar aquilo que sempre fizeram (com brio e aplausos gerais, muitas vezes, tendo que ser alunos de pessoas que eles mesmos é que formaram... tristes ironias) ” (Abromovich, 1985, p. 114).

O mesmo autor afirma ainda que,

“Outros tantos têm desistido logo da Escola (por ser chata, repressiva, ortodoxa, limitadora, anacrónica etc., etc.) e partido uma busca própria do conhecimento necessário em bancos não escolares... Muitos e muitos angolanos, homens e mulheres, não puderam (e continuam não podendo) frequentá-la mesmo (não por opção ou crítica, mas por falta de dinheiro pra toda a manutenção da chamada “formação escolar”) ... Muita, mas muita gente mesmo acaba se formando num curso e trabalha criativamente com algo que não tem nada a ver com o certificado de conclusão dependurado na parede...” (Idem).

Em muitos casos, o diploma em si mesmo não importa, se não acompanhado de competências e habilidades que respaldam o diploma ostentado, pois, há muita gente que por vários motivos não frequentaram ou não chegaram a terminar os seus curso, mas, que, no entanto, fazem de pequenas máximas populares ou de pensadores que um dia tenha ouvido ou lido, o rumo norteador de suas vidas e se tornaram figuras importantíssimas da história da humanidade. Como se pode depreender deste lindo verso de “Os Lusíadas de Camões”, retirado do livro de Abromovich (op. cit., p. 114):

“Não se aprende, Senhor, na fantasia,
Sohando, imaginando ou estudando,
Senão vendo, tratando e pelejando.”

Neste sentido, pode-se também justificar que o facto de termos alguma formação ou mesmo termos passado por grandes academias e termos atingido níveis superiores de formação, a proficiência adquire-se não muito mais pela formação, seja ela académica ou técnico-profissional, senão pelo *talento mais a preparação*.

A prática constante das acções ligadas à nossa profissão mais o talento descoberto, estimulado e orientado desde o pré – escolar até a nossa profissionalização na juventude ou na vida adulta é que nos vai garantir a nossa realização de todo percurso de formação.

Nesta perspectiva, o diploma servirá apenas para coroar o que a sociedade já reconhece em nós, a partir do nosso fazer quotidiano e do nosso interagir. Daí se comprehende a atribuição de títulos *honoris causa*; coisa que em nosso contexto educativo e sócio-profissional, embora esteja legislado, parece-nos longe de se tornar uma realidade.

Numa palavra, em Angola falta a contextualização dos processos formativos com a vida prática das pessoas. Todavia, para que se comprehenda melhor essa nossa visão, trazemos para o leitor parte do texto de Malcolm Gladwell sobre “A regra das dez mil horas”:

«Durante quase toda uma geração, psicólogos em todo mundo envolveram-se num animado debate em torno de uma questão: haverá algo que possa ser considerado talento inato? A resposta óbvia é sim. (...) A realização é o talento mais a prepação. Na verdade, pelos vinte anos, cada um dos intérpretes de elite havia já totalizado dez mil horas de treino. (...) Os estudantes apenas bons, em contrapartida, haviam totalizado oito mil horas e os futuros professores de música apenas ultrapassado as quatro mil horas. Ericsson e os seus colegas compararam, então, pianistas amadores com pianistas profissionais. Revelou-se o mesmo padrão. Os amadores nunca praticaram mais do que umas três horas por semana durante a infância, e por isso aos vinte anos haviam totalizado duas mil horas de prática. Por outro lado, os profissionais foram incrementando o seu tempo de prática ano a ano, até que por volta dos vinte, e à semelhança dos violinistas, também eles haviam atingido as dez mil horas» (Gladwell, 2008, pp. 45-47).

O mais curioso afirma Gladwell que, nos estudos de Ericsson, de outros seus colegas e de tantos outros estudiosos, ninguém que tenha conseguido atingir lugares cimeiros sem ter feito quaisquer esforços e que não tenha passado “horas a fio” praticando.

Dos autores lidos por nós, igualmente não se conseguiu encontrar alguém que tenha alcançado sucesso espontaneamente. Ericsson não terá encontrado quaisquer «espontâneos» - músicos, compositores, basquetebolista, escritores, hóquei patinadores, xadrezistas, criminalistas, políticos, engenheiros, médicos, juristas, economistas, motoristas, professores, etc., que conseguissem fluir sem esforços até ao topo praticando uma fração do tempo necessário aos seus pares da mesma carreira profissional.

Nem se consegue encontrar «trituradores», gente que trabalhasse mais que quaisquer outros e, todavia, não conseguisse o que é essencial para se afirmar com dignidade ou chegar às fileiras superiores (Gladwell, 2008). O sucesso exige empenho e dedicação constante.

A investigação de Ericsson e de outros apontam que a partir do momento em que se possui a proficiência para ingressar numa escola seja lá de que nível for, o que distingue um profissional do outro é o grau de trabalho em que cada um se empenha. E é só isso.

Além disso, “as pessoas que estão no cume não trabalham apenas mais, ou mesmo muito, do que os outros. Trabalham muitíssimo e *muitíssimo mais*” (Gladwell, op. cit., p. 46).

Esta ideia – de que a excelência numa actividade complexa como é a docência, exige um nível mínimo de e crucial de prática – reaparece continuamente nos estudos sobre pericia. Tais estudos retratam que para se conseguir um nível de mestria correspondente a ser-se um perito de nível mundial, ou seja no que for, são necessárias dez mil horas (Gladwell, 2008).

(...) “Aparentemente, o cérebro necessita deste período de tempo para assimilar tudo o que é preciso saber para atingir a verdadeira mestria. Isto aplica-se até às pessoas que consideramos prodigiosas.” (Gladwell, op. cit, p. 48). (...) Até mesmo Mozart – o maior prodígio musical de todos os tempos – embora tenha começado celebremnte a compor música aos seis anos de idade – não conseguiu dar o seu melhor até ter concluído as suas dez mil horas. “As dez mil horas não são taxativas, é mais ou menos o tempo que leva a realizar uma prática intensa. Dez mil horas é o número mágico da grandeza. Na verdade a prática não é o que se faz quando se é bom. É o que se faz para nos tornamos bons” (Ibidem, p. 48-49).

Da leitura feita de Malcolm Gladwell na sua obra sobre “A história do sucesso” podemos concluir que a excelência não é inata, nem se adquiri, ela conquista-se com a prática constante. Assim, apelamos aos gestores, supervisores e aos próprios professores em formação a terem maior atenção e comprometimento com as aulas de práticas pedagógicas e os estágios profissionais nas escolas e instuições de formação de professores e nos magistérios. Pois, uma formação que se finda na mera recepção de conhecimentos teóricos, não resulta em proficiência e de nada serve para o cumprimento da missão docente que, primeiro exige algum talento ou vocação e, em seguida não depende da mera instrução ou capacitação de efémeras horas de curso, mas, exige formação, aperfeiçoamento constante, entrega, dedicação exclusiva e acima de tudo autodidactismo.

E mais, quando se pretende uma educação inovadora ou criativa, exige-se coragem e paciência. Então, quem corre para a docência com o simples propósito de adquirir um diploma escolar que lhe permita catapultar para lugares cimeiros das elites ou da

plutocracia, engana-se, pois, se for docente o fará simplesmente como amador e não como um verdadeiro profissional e, se não o for, estará a enganar a sociedade que lhe conferiu o título académico para melhor prestar o serviço que lhe foi confiado.

O oportunismo deve ser seguido de um espírito de auto-sujeição às realidades assumidas e com visão de buscar algo que sirva de aplicabilidade no seu labor quotidiano, já que as ciências são transversais e interdependentes, para que a insatisfação ou a busca do nosso “eu-profissional” não seja o período de manchar a nossa reputação, nem de escândalo social, muito menos de mutilação dos aprendizes ao nosso cuidado.

Já que o professor enquanto guia e orientador das aprendizagens actua como um artista cuja missão é esculpir personalidades e conduzí-las ao porto de suas realizações, que espera-se ser efusiva nas comunidades em que o indivíduo esteja inserido, deve ser um lendário na memória de seus petizes. De contrário estariamos a ostentar um “DIPLOMA ERRADO” ou um diploma não merecido.

Concordamos com o Professor Anísio Teixeira, quando dizia:

“O diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo” (Abromovich, 1985, p. 136).

A problemática da «caça de diplomas» é consequência da abertura política de (1991-1992), período também conhecido como «pequena paz».

Nesta altura, os mais atentos e com proximidade às individualidades que geriam as escolas e institutos de formação aproveitaram obter a todo custo um certificado ou diploma que os possibilitasse concorrer às várias vagas da administração pública e das empresas privadas emergentes. Daí os conceitos de «*diplomas do catambor, diplomas do pau-preto, do pau-grande, do âmbito*» etc. É por demais evidente que, a falta de condicivão, o não sustentamento, a não defesa dos valores fundamentais da cultura, levaram a sociedade angolana à crise.

Enquanto a democracia em Angola continuar dependente apenas da estrutura das suas instituições e não das qualidades dos seus cidadãos, tais instituições democráticas que vamos criando, desmoronar-se-ão (Santos, 2009, pp. 23-25).

O capitalismo mercantil que nos impele à um saber utilitário, fundado no *materialismo individualista* que atenta contra a comunhão de ideias e opiniões e a participação, impedindo a solidariedade; no *materialismo colectivo* que subordina a pessoa ao Estado, considerando-o paternalista e doador de bens directa ou indirectamente prejudicou o progressivo crescimento de Angola de suas potencialidades.

Esta tendência subordinativa dos cidadãos ao Estado provocou o *consumismo* e, em parte a dependência económica às reservas petrolíferas e diamantífera (Santos, 2009). Pois, a falta de criatividade nos vários sectores da actividade nacional atrasou o *empreendedorismo* e o *auto-emprego*.

Em suma, retardou a *diversificação da economia* cujas consequências objectivas se apontam a crise económica e financeira, as políticas de austeridade, os cortes orçamentais, entre, outras medidas que sufocam o angolano do nosso tempo num imanetismo que o fecha a *auto-transcendência* e a *auto-superação*. Tudo isto desembocou na frustração do pluralismo pretendido a quando da opção da democracia em Angola.

2.3.3. O pluralismo frustrado

A criação do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (1994-2002) resultou das várias tentativas na busca de consenso entre o governo e os partidos na oposição, sobretudo com a UNITA, a principal força política que na altura possuía uma força armada com a qual travou uma guerra que durou cerca de 30 anos.

Após as eleições multipartidárias o MPLA abandonou, em 1992, a experiência socialista e a ideologia marxista-leninista, consequentemente o ensino passou por uma nova remodelação que não resultou em prática. Pois,

“Com a realização das eleições preconizava-se que o passado de guerra fosse definitivamente enterrado e, quando a situação parecia caminhar para um futuro de progresso, de paz e tranquilidade, o conturbado processo eleitoral não teve os efeitos esperados e o país caminhou novamente para uma guerra que destruiu as principais cidades de Angola, dizimando milhares de angolanos e destruindo importantes infra-estruturas económicas, entre escolas, hospitais, pontes, etc.” (Vieira, 2007, p. 176).

(...) Com os antagonismos extremados entre os dois beligerantes, dificilmente se conseguiu construir uma plataforma comum de entendimento, mesmo estando em jogo questões fundamentais da vida como é o caso da sobrevivência das populações (...), a educação, o direito, as liberdades e garantias fundamentais. Apesar dos Acordos de Lusaka assinados em 20 de Novembro de 1994 as animosidades entre ambos atingiram proporções alarmantes, o que provocou o retorno à guerra em 1998 (Vieira L. , 2007, pp. 176-178).

“Perante este quadro paradoxal são muitas as interrogações e a perplexidade de muitos sobre o conturbado processo político angolano, onde dois beligerantes participam

nas mesmas instituições e, no campo das acções militares, combatem-se freneticamente” Vale aqui lembrar a opinião expressa por Manuel Jorge: «O partido no poder tem, sem dúvida, feito um esforço ao promover uma política de abertura que deixou maior espaço para a expressão da democracia» (Vieira, op. cit., p. 178).

Lê-se no discurso do Presidente José Eduardo dos Santos na 2ª Reunião Multipartidária:

“Cumprida a primeira fase do processo eleitoral, e constatada qual a vontade livre e inequivocamente expressa pelo povo, importa agora implementar com urgência os órgãos de soberania saídos das urnas e ir materializando na prática o Estado Democrático de Direito que nos propusemos construir. Temos assim de preparar a investidura da Assembleia Nacional e formar o Governo que o MPLA, enquanto partido maioritário, pretende que seja supra-partidário e de unidade nacional. Para efeito, elementos dos diversos partidos aqui representados serão convidados a integrá-lo, para que a reconstrução e o desenvolvimento do país possam contar com a opinião abalizada daqueles que também mereceram a confiança de significativos sectores da nossa população (...)” (Abrantes, 2004, p. 145).

(...) «Mas o que parece incompreensível é o facto da oposição não ter sabido aproveitar as oportunidades para consolidar a democracia (...)» In: (Vieira, 2007, p. 178) e, através de acções cívicas e patrióticas, ir conquistando o seu espaço na nova era de paz, dando passos significativos para uma democracia forte, capaz de ser também um exemplo para os diversos grupos não só de pendor político como também da sociedade civil.

As tentativas de remodelação do novo contexto sócio-político e ideológico fracassaram; pois, o governo priorizou acções que visavam reconciliar as partes em conflito e trazer o país a normalidade (Dez anos ao Serviço da Revolução, 1979-1989, citado por Kavela, 2014).

Durante a Guerra Civil Fratricida (1975-2002), Angola parou em quase todos os níveis. O que forçou o Presidente José Eduardo dos Santos a lançar a palavra de ordem: «*Desenvolver uma economia que apoie a guerra, e fazer a guerra para defesa da economia*» [grifo nosso]. (Ibidem, p. 43).

A fórmula adoptada na altura justificou a exploração uníxial do petróleo como a fonte imediata de sustentação económica e o engajamento das Forças da Defesa e Segurança na protecção de outros sectores potenciais (Idem). Só com o Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (1992-2002) é que foi possível minimizar as tensões políticas e partidárias que em 2002 resultou nos Acordos de PAZ.

Olhando para a actual conjuntura sócio – política e económica, podemos afirmar que, a construção de um estado democrático e de direito, onde o pluralismo ideológico e as opiniões funcionam como dialéctica na resolução dos problemas, têm dado passos muito tímidos. Este cenário de desconfiança mútua e de descrédito no funcionalismo das instituições democráticas criadas até então são, por um lado, resultantes dos vícios da globalização, assumida sem um diagnóstico real do cânone literário que devia nortear o processo formativo dos cidadãos e da ausência de uma pauta ética e deontológica dos professores e demais funcionários da educação (Fortunato, 2015). Ou seja, não havia em Angola, o Estatuto Orgânico da Carreira Docente.

Acostumados ao desenfreado desejo de ter a custa de nenhum sacrifício, ao apego aos bens materiais e de luxo, cultivando a ostentação material como trunfo do seu “aperecer”, está sufocando o angolano do nosso tempo num imanentismo que o fecha aos valores supremos da vida que permitem tomar justa distância dos bens e da austeridade, dificultando uma verdadeira comunicação e participação fraterna, uma verdadeira alteridade (Santos, 2009).

O desaparecimento do sentido de honestidade pública e privada, a corrupção (a famosa *gasosa*), o nepotismo, o compadrerismo, as frustrações e o hedonismo, impulsionam a certos vícios como o jogo de batotas, a droga, o alcoolismo, a promiscuidade sexual, a troca de favores entre outros males sociais que ferem a ética e a moral públicas.

Por outro lado, resultam das contrariedades e da falta de uma postura firme e de assertividade por parte dos líderes de outros partidos que compõe o musaico político angolano, conforme se pode confirmar nos depoimentos de Mário Puna (ex-Secretário Geral da UNITA), citado por Manuel Jojos García:

«A UNITA tem os seus critérios e independência» (Mário Puna). Jonas Savimbi (fundador, líder – histórico e lendário da maior força opositora ao governo do MPLA) afirmava que «A UNITA é um partido e à sua volta agrupam-se partidos com um objectivo comum: lutar para que todas as forças militares estrangeiras se retirem de Angola e conseguir um governo de unidade nacional e que conduzíssemos por nós próprios os destinos da nação». Mas, forçosamente, noutras questões não temos de pensar da mesma forma e há opiniões distintas sobre vários assuntos, embora repito, há unanimidade de critérios em que temos de continuar a lutar até atingir os nossos objectivos (...). Quando chegarmos ao poder não vamos construir uma sociedade capitalista, mas, uma sociedade com mais traços de socialismo do que de capitalismo. Mas um socialismo adaptado às condições da economia e idiossincrasia de Angola (...). O mundo para os capitalistas é económico e para a comunidade socialista é político» (García, 2012, pp. 85,159-160).

Talvez este discurso paradoxal de Jonas Savimbi e das controvérsias entre o líder e os subordinados que em Luanda sentavam-se na Assembleia Nacional, justifique o facto de que, desde 1966 data em que foi fundada, a UNITA tinha sempre uma estrutura civil com vários «ministérios» - da Saúde Pública, da Educação e Defesa, etc., com respectivos detentores de pastas com locais administrativos na «Jamba» capital provisória de Angola Independente – segundo o Movimento. Esta estrutura servia para dar respostas às necessidades da população nas «zonas libertadas» e para a iminente tomada do poder (García, op. cit., p. 168).

Quanto à educação, a UNITA tinha uma estrutura forte, diga-se a nível funcional, estava adoptando modelos curriculares dos países nórdicos, democráticos e capitalistas. Tinha uma estrutura ministerial e departamental nomeados (Idem). García ressalta que, apesar de não terem salas de aulas bonitas, nem assentos cómodos, nem outros materiais, a vontade de aprender por parte dos alunos e a de ensinar por parte dos professores era impressionante.

Finalmente se pode perceber que mais do que as condições infra-estruturais e do material didáctico ou as condições de sacrifício, a vontade dos actores do ensino – aprendizagem é que constituem a verdadeira alavanca da RE (Idem).

Face às contradições ideológicas e da falta da vontade colectiva dos políticos em traçarem um modelo consensual de Sistema Educativo.

O pluralismo apelado nos «Acordos de Bicesse» em 1991 ficou frustrado logo após as eleições de 1992, remediado com os «Acordos de Lusaka» assinados aos 20 de Outubro de 1994 e, só em 2002 com o Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA, a 4 de Abril se considerou fim da guerra civil em Angola. E com a assinatura, em Chicamba do cessar-fogo entre as FAA e a FLEC (Forças de Libertação do Enclave de Cabinda), parece ser restabelecido o pluralismo, o diálogo e participação de todos os cidadãos na vida pública (Zau, 2013; Rela, 2005).

Como toda ordem social vem sendo alterada dia, após dia, o pluralismo que a tanto vem sido pelejado vê-se frustrado, mesmo em tempo de «PAZ EFECTIVA» [grifo nosso].

Em Angola, apesar do crescimento económico, do progresso tecnológico e do aumento dos níveis de aquisição e de consumo, muitos ainda vivem abaixo de 1 dólar por dia, há quem continua a ter uma refeição ao dia.

Os poucos que conseguem satisfazer uma maior quantidade de prazeres sentem-se também infelizes: a paz interior, a paz no seio familiar, a paz no trabalho e nos grupos

sociais, estão longe da sociedade angolana; a alegria, serenidade, fraternidade entre as pessoas não existem; pelo contrário, a abertura do país à democracia e à ao capitalismo, abriram fendas sem limites do egoísmo, ódio, violência, sensualidade, imoralidade e solidão.

A procura de um humanismo absoluto, fundado nos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, sem uma visão holística dos processos processo de ensino e aprendizagem, parece estar a cair no *niilismo* [grifo nosso] (Santos, 2009).

Santos apela que:

“Diante de uma tal degradação, degradação da dignidade humana, a juventude revolta-se; ignorada e sem voz, incapacitada de se opor ao sistema, cria grupos marginais, nos quais se identifica e busca, embora de modo errado, a solução de seus problemas”. E, “é sempre a juventude a pagar o preço mais caro, pois sofre um vazio interior que procura preencher refugiando-se nos paraísos artificiais da droga ou no inferno da criminalidade e da violência; os jovens, mostrando-se desiludidos com a cultura de hoje, contestam-lhe os resultados que se enunciam na fórmula: “o homem vale tanto enquanto princípio de produção e de consumo”. “É esta a sociedade que deve ser hoje reorientada, reformada, reeducada. Todos temos necessidade de entrar na nova escola de orientação para os verdadeiros valores, valores que deverão ser defendidos, a todo o preço para o bem do homem e da Nação” (Santos, op. cit. 2009, pp. 25-26).

A escola reformada, baseada na liberdade criativa terá assim, a missão de *aprofundar a democracia num mundo fragmentado* [grifo nosso]. Pensamos também ser a *melhor solução* (In: Relatório sobre o desenvolvimento Humano de 2002, citado por Rela, 2005, p. 798).

Esta posição consentida e assumida em Dakar, Senegal em 2000, será a grande missão da actual Reforma Educativa em curso em Angola (Lei 13/2001 de 31 de Dezembro).

2.4. Reforma Educativa em Angola (Lei 13/2001)

“A reforma do sistema educativo de um país tem muito a ver com a “caducidade” de um sistema ou a sua não adequação com as exigências de um determinado tempo” (Binji, 2013, p. 61).

Para a compreensão da reforma do sistema educativo em Angola não basta só olharmos pelos diplomas legais que conduziram a reforma do mesmo sistema desde 1975.

É necessário pois, fazer uma interpretação dos factores intrínsecos e extrínsecos que tem motivado os processos de mudanças da vida social angolana.

Considerando os contextos históricos, políticos, sociais e económicos, podemos afirmar que desde a Independência, Angola sofreu duas grandes reformas educativas:

A Primeira é a de 1977, implementada em 1978 e se estendeu até o ano 2000, consubstanciada na Organização e Abrangência do ensino a todo território nacional e a todos os cidadãos, observando-se o princípio da gratuidade;

A Segunda Reforma do Sistema Educacional é a de 2001, implementada em 2003 cujo relatório da primeira fase de avaliação global foi elaborado em 2015. Esta 2^a Reforma Educativa está plasmada na Lei 13 / 2001 de 31 de Dezembro e tem como palavra de ordem: Desenvolvimento e Perspectivas (Nguluve, 2010; Binji, 2013; Cabral, 2014).

A 1^a Reforma do Sistema Educacional vai desde a construção de um Estado Unitário até a criação do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional. Já a 2^a Reforma, concide com a era de «paz efectiva» em Angola e se estende até aos dias de hoje.

Neste item nos dedicaremos a análise dos vários motivos de ordem política, social, cultural e económico que proporcionaram a inovação educativa, dos objectivos traçados, dos fundamentos teóricos de sua reestruturação e organização. Depois disso far-se-á uma crítica, apresentando as debilidades, ameaças, fortalezas e oportunidades que se abrem.

2.4.1. Factores motivadores da 2^a Reforma Educativa em Angola

A ideia da aprovação da Lei nº 13 / 2001 de 31 de Dezembro – fundamento legal das actividades da Reforma Educativa parte de uma mesa redonda realizada em 1993, sobre o ante-projecto de LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) (Cabral (Coord.), 2014a).

A LBSE partiu da ideia de organizar a estrutura básica de ensino, do ponto de vista administrativo, económico, social, cultural e do seu currículo escolar pois, com o surgimento do multipartidarismo, havia a necessidade de mudar o sistema de ensino de mono-partidário para dar lugar a perspectivas de tolerância, unidade e inserir princípios de democracia, no sistema educacional (Nguluve, 2010; Binji, 2013; Cabral, 2014).

A Reforma política do SEA está relacionada com o Plano Nacional de Educação para todos e baseada na política traçada a partir do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado entre 26 e 28 de Abril de 2000 em Dakar, capital do Senegal.

O Governo Angolano participou deste encontro e comprometeu-se a alcançar os objectivos e metas de educação para todos. Essa proposta faz também parte dos objectivos e metas do MILÉNIO que, segundo o documento da UNESCO, devem efectivar-se durante os anos de 2001 até 2015. Trata-se de atender a um aspecto fundamental de melhoria das condições sociais e de relacionamento entre as Nacões.

A educação para todos visa também atender à necessidade de maior comunicação entre as pessoas entendimento das outras questões, sociais, económicas para o bem-estar das populações (Zau, 2013, pp. 83-85).

Com a assinatura dos “Acordos de Paz” em 2002, Angola entrou numa era de maior abertura do país com a África e com o mundo. Ou seja, Angola abriu-se a três grandes desafios que influem de maneira determinante as sociedades actuais: abertura às tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), à globalização e à interculturalidade (Binji, 2013).

Para Zanni (2008), citado por Binji (2013, p. 70-71) as novas tecnologia de informação e comunicação (NTIC’s) constituem hoje o segundo poder depois do poder político. E correspondem a um conjunto de instrumentos como: redes sociais, rádio e televisão, oferecem muitas possibilidades e eficácia a nível da prestação de serviço como: a realização de videoconferência, formação a distância, etc. Portanto, o domínio destes meios é imprescindível para a nossa sociedade hodierna.

As NTIC’s estão a revolucionar o mundo dos serviços, das estruturas sociais, da cultura, da economia e inclusive do sistema educativo. Tal como no século XIX a revolução industrial que trouxe transformações não só a nível de produção, isto é, a passagem de um sistema agrícola ao sistema industrial, mas também mudou o próprio modo de pensar.

“A globalização trouxe para Angola um dinamismo da dimensão planetária que transformou o nosso tempo e a vida; visto que envolve não só em termos de transacções económicas, mas vai além deste, isto é, no campo político, social, cultural e até ideológico. Do ponto de vista económico, a globalização é constituída por um processo de progressiva unificação de todo o mundo num único e grande mercado dominado de uma competição e de uma selecção rigorosa. Portanto, para uma sociedade entrar neste sistema deve estar preparada e isto passa necessariamente por meio da educação escolástica para a aquisição dos instrumentos para fazer face ao mundo global” (Gatti, 2008, citado por Binji, 2013, p. 71).

Com a paz, Angola abriu-se a interculturalidade, o país ganhou novos horizontes e são derrubadas as fronteiras físicas e ideológicas, prevalecendo a comunicação e a partilha entre os povos. Esta interação entre povos implica: reconhecer os pontos de vista do outro,

isto é, romper com o conceito de infalibilidade e detentor da verdade, superar as etiquetas e estereótipos, pois que estes cancelam o diálogo.

A nova RE abre o angolano para o debate com contraditório, para a diferença ideológica e para o pluralismo de opinião (Olarndo, 2003, citado por Binji, 2013, p. 71).

Todas estas mudanças quer no campo interno como no campo internacional determinaram a planificação e implementação de uma reforma que respondesse às transformações sociais, dando uma educação que entra na lógica da interculturalidade e primado da pessoa humana sobre o Estado, comunidade ou partido e a abertura ao respeito pelos direitos humanos numa convivência social (Binji, 2013, p. 72).

Adiantamos já a ideia de que, com o apelo à criatividade visa promover uma escola que seja capaz de responder as exigências da jovem nação angolana, saída das catacumbas de uma guerra de libertação nacional que durou 15 anos e de uma guerra fratricida que levou quase 30 anos e projectá-la para os lugares cimeiros da geopolítica.

A mudança de perspectiva no conceito de educação, a necessidade de um sistema de ensino que responda às exigências do desenvolvimento sustentável, a valorização de outras vertentes do processo de ensino-aprendizagem, entre outros foram os factores de cerne que motivaram a implementação do novo sistema educativo em Angola.

2.4.1.1- A concepção holística do processo docente-educativo

Segundo Zau (2013, p. 41) “é usual, ouvir-se dizer que a escola serve apenas para ensinar, já que a educação deve ser dada pelos pais em casa”.

Pensamos este ser um conceito muito errado da educação. Mesmo o próprio conceito de ensino, enquanto processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos (educação no sentido restrito), não se encerra nas actividades didácticas em sala de aula.

O ensino abre-se às outras facetas da formação da personalidade do indivíduo.

A escola deverá associar o trabalho educativo, em estrita colaboração com a família, as igrejas, a comunicação social, as associações da sociedade civil... e o próprio Estado (educação no sentido amplo). A este respeito, Filipe Zau defende que:

“A pessoa, enquanto ser bio-psico-social e ser eminentemente político e cultural, possui várias dinâmicas de interacção: com o seu próprio-eu; com a família, com os amigos; com a comunidade em que está inserida, com os meios de

comunicação social; com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's); com o mundo a que pertence... Daí que, a escola, como instituição social, tenha a tarefa de, não só, ensinar, mas também, de educar para a vida, concorrendo, assim, para o estabelecimento de indissociáveis alianças, tais como: teoria/prática, escola/família/, escola/comunidade, ensino/educação, educação/ética, educação/desenvolvimento... A educação e a formação de crianças, jovens e adultos serão tanto mais eficientes, quanto mais estreitos forem os laços entre escola/família/comunidade" (Zau, 2013, p. 41).

Aos requisitos necessários que Filipe Zau aponta para o alcance de uma educação para o desenvolvimento, nós acrescemos a *criatividade* dos actores da educação, com realce a dos professores como uma das estratégias de actuação na escala micro.

Os professores enquanto catalisadores da política do Estado devem actuar por formas a criarem condições favoráveis para que, cada aluno/estudante de todos os níveis de ensino possa trazer *ad cima* parte do seu enigma-fenomenológico-existencial, para em conjunto se construir uma nação mais rica e mais diversificada.

2.4.1.2- Áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento

“O desenvolvimento ao implicar na interiorização de um amplo conceito de educação, tem como fins: o exercício da cidadania, a actividade laboral, afirmação da identidade cultural e o respeito pelas demais, a prática da solidariedade social” (Zau, op. cit, p. 41).

Hoje, Angola responde às situações pertinentes da Região Austral e da África Ocidental, com realce nos conflitos dos Grandes Lagos, tem opinião decisória nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), preside a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), é membro de honra na União Africana (UA), para as questões ambientais tem participação activa na ACP – África, Caraíbas e Pacífico e, é membro não-permanente do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU).

A sua presença nos diversos organismos, regionais, continental e internacional, bem como as dinâmicas que a sua diplomacia tem assumido nos últimos tempos, ligados às conquistas sócio-culturais e desportivas de alguns angolanos, quer de forma individual, quer colectiva, ampliam as exigências e os desafios do processo formativo dos angolanos para poderem responder não só a confiança meritória de suas conquistas como também é chamada a emitir uma proposta-solução aos problemas constantes de uma sociedade

inhóspita, que não respeita princípios universais, tendentes a violação de normas por ela mesma aprovada.

Tudo isto exige um projecto educativo mais consentâneo e actores mais proactivos e comprometidos.

Os especialistas da educação em África a quando da sua reunião no Trienal da Educação no Continente, estes defenderam a criação de uma escola aberta à comunidade, à integração de valores indógenes nos currículos escolares e primando mais pelo desenvolvimento de actividades práticas que visam alavancar o progresso técnico-científico dado a necessidade de acelerar o desenvolvimento sócio-económico (ADEA, 2016). Ouvido ao apelo especialistas do observatório social em Angola afirmam que Angola consta entre “os piores em termos de investigação científica a nível do PALOP” (Simões, 2016).

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Jean Piaget In: Machado, 2011, p. 14).

A criatividade que se pede hoje a todos actores da vida social e económica do País sobretudo aos professores constitui uma necessidade urgente não só para a devida adequação do ensino e educação da Angola aos paradigmas internacionais como também um imperativo da actual situação económica que o Angola atravessa, em que, o Presidente da República enquanto titular do poder Executivo, apela a todos os quadros nestes termos: «A criatividade dos quadros em tempo de crise é crucial» (ADEA, 2016)

A Educação para o Desenvolvimento e para a solidariedade [grifo do autor] engloba as necessidades educativas da actual reforma, conforme se descreve no quadro abaixo:

Quadro N° 2.1 – Áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento

<i>Áreas-chave</i>	<i>Aprendizagens</i>
<i>Áreas transversais:</i>	
Mudança	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a adaptar-se à mudança • Aprender a gerir a mudança (planejar, organizar e controlar a mudança)
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo
Democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender competências comunicacionais indispensáveis ao exercício da democracia (ler, escrever, falar e escutar) • Aprender competência para o exercício da democracia representativa (escolher, respeitar e substituir representantes) • Aprender competências para o exercício da democracia participativa (preparar, tomar e executar decisões)
Solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual*, familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial) • Aprender a ser solidário no espaço (para com as gerações futuras** e passadas***)
<i>Áreas específicas:</i>	
Ambiente	Aprender a viver com qualidade protegendo o ambiente como património comum da humanidade actual e futura
População	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a paternidade e maternidade responsáveis
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a nutrição • Educação para a prevenção de doenças • Formação sanitária básica
Cidadania económica	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a produção • Educação para a gestão de recursos • Educação para distribuição de bens e serviços • Educação para consumo
Mulheres	<ul style="list-style-type: none"> • Como agentes estratégicos de desenvolvimento • Como agentes estratégicos de democratização
Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a identidade cultural • Educação para a diversidade cultural • Educação para o ecumenismo

FONTE: Hermano Carmo; In, *Desenvolvimento Comunitário*, citado por, Zau (2013, p. 43).

* “Para com as crianças, adolescentes e idosos que integram as operações vivas”

** “A solidariedade com os nossos netos é fundamento do desenvolvimento sustentado”

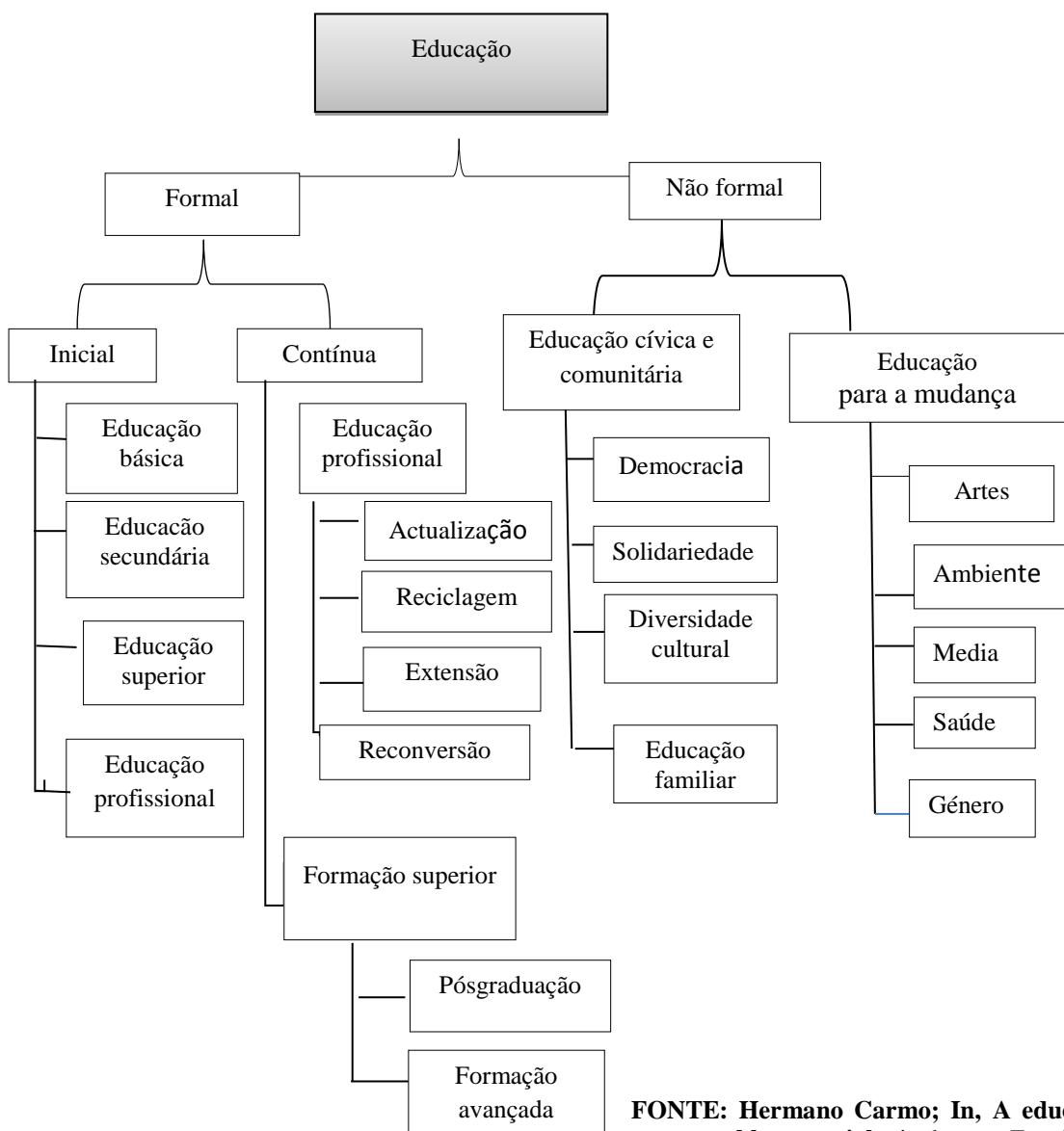
*** “A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados”

“Face as áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento, melhor se comprehende o papel das instituições de educação e de formação, bem como do professor / formador enquanto promotor do crescimento económico, do desenvolvimento sustentável e, consequentemente, do bem-estar social” (Zau, 2013, p. 45). Como apologistas da educação

holística, concordamos com Hermano Carmmo (2002) quando afirma que a educação configura não só o ler e escrever, mas um conjunto de vertentes muito diversas.

2.4.1.3- Vertentes de Educação

Quadro 2.2 – Vertentes de Educação



A educação formal e a educação não formal constituem as principais vertentes do processo educativo. A criatividade é e deve ser uma preocupação constante dos professores/formadores nos vários níveis e vertentes de ensino-aprendizagem (Giglio, 2007).

(...) “As necessidades de educação não se resumem hoje apenas à educação inicial – que comporta o ensino básico (pré-escolar e escolar), secundário, profissional e superior-mas também integra a *formação contínua* com diversificados modelos de *formação profissional* (actualização, reciclagem, extensão e reconversão) e de *formação contínua a nível superior*. Esta última em contexto académico (pós-graduação) ou, então mais dirigida para a investigação e desenvolvimento de unidades produtivas (formação avançada)” (Zau, 2013, p. 44).

Conscientes de que ensino, por si só, não atinge todas as necessidades educativas, limitando a satisfação das necessidades humanas, nos diferentes níveis, os novos paradigmas educativos, admitem a abertura necessária e urgente de dois caminhos ao nível da educação não formal: *educação para a mudança* e *educação cívica comunitária*. Através da educação para a mudança, crianças, jovens e adultos deverão adaptar-se à aceleração das mudanças sociais contemporâneas e têm de aprender a geri-la, para seu proveito.

É, no âmbito destas preocupações que surgem outras necessidades educativas como: educação ambiental; educação do consumidor; educação para os *medias*; para a saúde; para o género; e para as artes. Através da educação *cívica e comunitária*, surge um outro conjunto de necessidades de aprendizagem direcionadas para o exercício de diversas competências transversais, não só para o desempenho de papéis do foro privado, como também ligadas ao exercício da cidadania. São eles: a educação para a democracia, para a solidariedade, para a educação intercultural e para a família (Zau, op. cit., p. 44).

Estas vertentes de educação para o desenvolvimento surgem em consequência da nova conjuntura sócio-política e económica. A sociedade contemporânea tende à *aceleração da mudança; às assimetrias sociais; e à alteração dos sistemas de poder*.

Os vários factores motivacionais da 2^a reforma educativa em Angola podem ser resumidos em três principais tendências: *A concepção holística do processo docente-educativo; a busca das áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento e a integração de uma visão transversal das vertentes de educação*.

2.4.2. Objectivos da Reforma Educativa em Angola

De forma geral a RE em Angola visa desenvolver acções educativas que permitam a prepação dos cidadãos e da sociedade Angolana no geral para a concretização dos objectivos do novo milénio que após cinco meses do Forum de Dakar, viria integrar ao calendário macro traçado em Nova Iorque.

Na sequência da Conferência de Jomtien, realizou-se em Dakar (Senegal) entre 26 e 28 de Abril de 2000 um Forum Mundial de Educação para todos, onde dos 181 delegados reunidos, Angola fez parte e assumiu o dever de proporcionar uma educação básica de qualidade para todos. Assim, no quadro de *Acção de Dakar*, muitos países da África Sub-Sahariana, incluindo Angola comprometeram-se a atingir os seguintes objectivos:

- Expandir e melhorar a educação e o cuidado integral de crianças, especialmente as mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Assegurar que, até ao ano 2015, todas as crianças, principalmente meninas em circunstâncias difíceis e os que pertencem em minorias étnicas, tivessem acesso a uma educação primária obrigatória, completamente grátis e de boa qualidade;
- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens fossem garantidas pelo acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriados e técnicas necessárias para o desenvolvimento;
- Conseguir 50% de aumento no nível de alfabetização de adultos, até 2015, especialmente mulheres e um acesso equitativo à educação básica e contínua para adultos;
- Eliminar as diferenças do género na educação primária, até ao ano 2015 e conseguir uma equidade entre o sexo feminino e masculino, até ao ano 2015;
- Melhorar todos os aspectos ligados à qualidade da educação, de modo a garantir resultados universalmente reconhecidos e qualificáveis de aprendizagem para todos, especialmente em literatura, matemática e técnicas essenciais para a vida quotidiana (NOTÍCIAS UNESCO, 2000, citado por Zau, op. cit., p. 83-84).

Conforme dissemos, estes compromissos dos governos africanos foi integrado no calendário de acções a empreender pelos países em desenvolvimento. A chamada “Cimeira do Milénio” que aconteceu em Nova Iorque entre 6 e 8 de Setembro de 2000 é considerada “a maior reunião de dirigentes mundiais de todos os tempos”, pois, congregou 191 países e 147 chefes de Estado e de Governo e, traçou os Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio (Zau, op. cit., p. 84-85).

Quadro nº 2.3 – Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio

OBJECTIVOS	METAS
1. Erradicar a pobreza extrema e a fome	Meta 1 – Reduzir para metade a percentagem de pessoas cujo rendimento é inferior a um dólar por dia, entre 1990 e 2015
	Meta 2 – Reduzir para metade a percentagem da população que sofre de fome, entre 1990 e 2015
2. Alcançar o ensino primário universal	Meta 3 – Garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário, até ao ano 2015
3. Promover igualdade entre sexos e a autonomia das mulheres	Meta 4 – Eliminar as disparidades entre sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis, o mais tardar até 2015
4. Reduzir a mortalidade infantil	Meta 5 – reduzir em dois terços a taxa de mortalidade de menores de cinco anos, entre 1990 e 2015
5. Melhorar a saúde materna	Meta 6 – Reduzir em três quartos a razão de mortalidade materna, entre 1990 e 2015
6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças	Meta 7 – Deter e começar a reduzir a propagação do HIV/SIDA, até ao ano 2015
	Meta 8 - Deter e começar a reduzir a incidência da malária e de outras doenças graves, até ao ano 2015
7. Garantir a sustentabilidade ambiental	Meta 9. Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais; inverter a actual tendência para a perda de recursos ambientais
	Meta 10 – Reduzir para metade a percentagem de população sem acesso permanente à água potável, até ao ano 2015
	Meta 11 – Melhorar consideravelmente a vida de pelo menos 100.000 habitantes de bairros degradados, até ao ano de 2020
8. Criar uma parceria mundial para o desenvolvimento	Meta 12 – Continuar a desenvolver um sistema comercial e financeiro multilateral aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório (incluir um compromisso em relação a uma boa governação, ao desenvolvimento e à redução da pobreza, a nível nacional e internacional)
	Meta 13 – Satisfazer as necessidades especiais dos países menos avançados (incluir o acesso a um regime isento de direitos não sujeito a quotas para as exportações dos países menos avançados, um programa melhorado de redução da dívida dos países muito endividados, o cancelamento da dívida bilateral oficial e concessão de uma ajuda pública ao desenvolvimento, aos países empenhados em reduzir a pobreza)
	Meta 14 – Satisfazer as necessidades especiais dos países em desenvolvimento sem litoral e dos pequenos Estados insulares (através do Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável, os países em desenvolvimento sem litoral e os pequenos Estados insulares e das deliberações da 22ª Assembleia Geral)
	Meta 15 – Tratar de uma maneira global os problemas das dívidas dos países em desenvolvimento através de medidas nacionais e internacionais, a fim de tornar a sua dívida sustentável a longo prazo
	Meta 16 – Em cooperação com os países desenvolvidos, formular e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens um trabalho digno e produtivo
	Meta 17 – Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso a medicamentos essenciais, a preços comportáveis, em países em desenvolvimento
	Meta 18 – Em cooperação com o sector privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em particular as das tecnologias da informação e comunicação

FONTE: PNUD, *Relatório do Desenvolvimento Humano 2003*, in, Zau (op. cit., p. 85).

Para fazer jus ao traçado, foi aprovada uma Declaração, que vai ao encontro de expectativas e necessidades reais em todo o Mundo. Através de compromissos levados a cabo pelos Governos, Instituições Internacionais e ONG's foram definidos objectivos concretos a atingir, até 2015 e foi solicitado às Nações Unidas para que reforçassem o seu papel em prol da paz no Mundo (protegendo assim as populações mais vulneráveis); combatesssem a desigualdade, a injustiça, o terror e o crime; protegessem a Terra, como património comum, para o benefício das gerações vindouras Annan (2000), citado por Zau (op. cit., p. 86).

Apesar do pessimismo de alguns líderes africanos, muitos países, incluindo Angola abraçaram o compromisso e têm desenvolvido acções atinantes a seu cumprimento.

A nova política educativa em Angola, para além de responder às necessidades do actual contexto de paz e desenvolvimento do país, está ligado aos planos regionais e continental de desenvolvimento sustentável e, a nível macro, o novo sistema de educação e ensino aproxima-se aos paradigmas de ensino-aprendizagem do século XXI. Assim, segundo Cabral (Coord.), (2014b, p. 41), a 2^a Reforma Educativa tem os seguintes objectivos:

- 1) Expandir a Rede Escolar;
- 2) Melhorar a Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem;
- 3) Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação;
- 4) Melhorar a Equidade do Sistema de Educação.

Cada um destes objectivos comporta um certo número de resultados esperados que concorrem para a realização de um conjunto de acções para o seu alcance.

É pois no seguimento do alcance dos objectivos traçados pelo plano macro da educação que o investigador enquanto membro activo do processo de ensino – aprendizagem como docente e investigador que percorre há vários anos as distintas classes dos diversos subsistemas de ensino plasmados no organograma dos níveis de ensino da Lei de Bases de Educação em Angola que se elabora este trabalho como suporte orientador para os todos os actores de educação sem excepção alguma.

Os quatro objectivos do plano macro e os principais resultados esperados se podem sintetizar no quadro que em seguida se apresenta:

Quadro nº 2.4 – Objectivos da Reforma Educativa e Principais Resultados Esperados

Expandir a rede escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de maior número de alunos e professores no Sistema de Educação; • Universalização da Classe de Iniciação e do Ensino Primário de seis classes; • Introdução e generalização da Carta Escolar do Ensino Primário; • Expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional; • Integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Nacional de Ensino; • Construção e reconstrução de infra-estruturas escolares.
Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação e harmonização do Sistema de Educação, dos Objectivos Gerais da Educação, do Currículo e da Organização e Gestão Escolar aos desafios da formação de sujeitos cidadão; • Valorização do docente através da formação (inicial e contínua) e sua promoção na carreira; • Melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desempenho dos docentes; • Aumento da quantidade e melhoria da qualidade dos materiais pedagógicos; • Garantia da participação activa de todos membros da sociedade na vida da educação formal, ou seja, melhorando a relação entre escola e a comunidade; • Reducção do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar; • Modernização e reforço da capacidade de intervenção da Inspecção Escolar. • Melhoramento dos indicadores de qualidade de ensino; • Construção do Sistema Nacional de Avaliação Educacional; • Melhoria dos Sistemas de informação entre diferentes integrantes do sector a todos os níveis, ou seja, garantir a fluidez da informação para facilitar a criação de uma Base com Dados fiáveis e credíveis; • Formação de gestores da política educativa a todos os níveis de aplicação, em especial os gestores escolares, inspectores e investigadores; • Aplicação permanente dos dispositivos de avaliação do desempenho institucional a todos os níveis; • Redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada.
Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia da igualdade de acesso à educação a todos os cidadãos através de um ensino de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas; • Redução das disparidades de género, incluindo particularmente os portadores de deficiência; • Redução das assimetrias regionais no acesso à educação. • Garantia da participação activa de todos os alunos matriculados nas diferentes situações de aprendizagem em salas de aula, mediante a utilização de métodos participativos pelos professores, ou seja, pela criação de condições psico-pedagógicas para uma educação inclusiva.
Melhorar a equidade do Sistema de Educação	

Fonte: CAARE, citado por Cabral (coord.) (2014, p. 42).

Esses objectivos e os correspondentes resultados esperados funcionam como um fio condutor das actuações dos agentes de educação desde as estruturais centrais até os professores e alunos, numa unidade dialética de acção cuja eficácia da sua implementação foi avaliado em 2015 (Cabral (Coord.), 2014a). Recorde-se que os novos paradigmas educativos têm fundamentos e perspectivas teóricas diferentes dos modelos tradicionais de aprendizagem. Pois, com o florescimento do «*Iluminismo*» e o aparecimento da «*Globalização*» a pedagogia viu-se obrigada a se apoderar de novos métodos de ensino-aprendizagem que respeitem a liberdade, a criatividade, o sentido crítico, acima de tudo que considere o homem não só enquanto possuidor de uma estrutura cognitiva cujo funcionamento permite a aprendizagem de competências e habilidades de otrem, mas, também e sobre tudo, valoriza o aluno/estudante como um fenómeno-existencial, cujo enigma se traduz num “mundo” a ser de descoberto pelo outro e que através da auto-iniciativa este mundo pode desabrochar e ser visto pelos outros e que os professores/educadores, enquanto artistas ajudam a “esculpir” a “rocha de cada personalidade”, ora a nível de relações proximais-individual, ora na sua actuação-grupal (Pessanha, et al., 2012).

2.4.3. Perspectivas teóricas da Reforma Educativa em Angola

Neste item apresenta-se os fundamentos filosóficos, espistemológicos, sócio-políticos, culturais, ético-morais, os fundamentos psicopedagógicos, curriculares e didáctico-metodológicos que o actual Sistema Educativo respalda.

2.4.3.1- Fundamentos filosóficos da RE em Angola

Segundo Lonergan (1993), citado por (Calva, 2010, p. 15) «educar é hacer operante una filosofía; Hacia un retrato hablado del hombre educado». Traduzido em português - «educar é tornar operante uma filosofia; Desde um tratado falado do homem educado». Trata-se de tornar realidade a existência dum perfil de homem e dum tipo de mundo determinados.

Desta perspectiva, podemos afirmar que cada corrente pedagógica tem como sustento uma concepção do sujeito e da sociedade, e entende diferentemente o que é um «homem educado». Assim sendo, durante o processo de planificação, construção e

aplicação de um curso, uma aula, etc., a forma de estabelecer os objectivos e as actividades metodológicas, os procedimentos e o sistema de avaliação do processo de ensino - aprendizagem está ligado à um modelo que subjaz por debaixo de uma filosofia, uma forma de compreender a educação.

Dentre as várias correntes pedagógicas: Tradicionais, tecnológica, críticas e humanistas cada sistema educativo, cada escola, cada professor, assume em sua forma peculiar de acordo com os modelos propostos e / ou assume como sendo mais eficientes.

Se reconhece os esforços que se tem evidado no sentido do SEA se aproximar dos paradigmas contemporâneos de aprendizagem. Daí que, já no âmbito da 1ª RE adoptou-se o construtivismo piagetiano, para com base nos estádios de desenvolvimento humano fosse estruturado por faixa etária os níveis de ensino (Piaget, 2006).

Ao se assumir a perspectiva piagetiana o SEA afasta-se do condutismo mecanicista de Pavlov, Watson e Skinner, se escapa do empirismo de Hume e Locke e se distancia do nativismo gnosiológico de Descartes e Leibnitz, assume-se assim uma tendência epigenética, que permite a integração dos factores hereditários e do meio ambiente.

Atendendo ao contexto sócio-histórico e político, ligado às relações então restritas com o mundo capitalista, desde a independência até a altura da implementação da actual Reforma Educativa, as filosofias marxista-leninista é que constituíam o pano de fundo da política educativa de Angola, com a presença dos cooperantes cubanos e de outros técnicos vindos de países pertencentes à ex-URSS (ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e do Leste Europeu, esta tendência ficou irraizada e resistente nos processos de concepção e execução de currículos, quer a nível central, provincial, local e escolar. Assim, andamos entre os paradigmas cognitivo defendidos por Gardner, Bruner, Vigotsky etc., que mais tarde evoluiu para a Psicologia Instrucional (Bruner e Ausbel); e o paradigma sociocultural que enfaiza a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vigotsky que de alguma forma facilita a interacção professor-aluno para o diagnóstico das potencialidades e oportunidades de ensino-aprendizagem adaptáveis a cada aluno ou grupo. Estas duas tendências vão ganhando notoriedade no ensino e educação dos angolanos (Xypas, 1999; Dolle, 2005; Blanc, 2008; Zassala, 2012; Binji, 2013; Sugasti, 2013).

Não obstante que os processos de reforma da educação em Angola estejam ligados aos paradigmas contemporâneos de aprendizagem; Para o actual contexto planetário e a visão de desenvolvimento sustentável e solidário, defende-se a adopção de modelos

humanistas – integrais que se baseiam no pragmatismo do filósofo John Dewey, no fenomenalismo de Carlos Roger e no existencialismo de Abraham Maslow:

- Pragmatismo: considera que todo o conhecimento aprendido deve resultar numa acção prática.

- Fenomenalismo: o homem é visto como um fenômeno da natureza, por isso, está sujeito às suas influências ou modificações.

- Existencialismo: o processo de ensino e aprendizagem visa a conservação e a satisfação das necessidades do homem (ver figura nº 1.2 - Pirâmide sobre as necessidades de Maslow).

Estes três pressupostos justificam a nossa opção, pois, fazendo um paralelismo entre os aspectos filosóficos e epistemológicos, pode-se dizer que o *pragmatismo*, o *fenomenolismo* e o *existencialismo* vão ditar as características do novo tipo de homem e de sociedade que exige o novo contexto de Angola como Estado democrático e de direito. Assim sendo, o homem é livre, de acordo com as situações que lhe obrigam a comprometer-se e a tomar decisões (Cambuta, José, Cabral, & Kavela, 2014).

A nova percepção proporciona um conhecimento de todas as coisas, não como enciclopédia, mas, como perspectivas multidisciplinares não como realmente são, mas como se crê que sejam (Nova Etapa, 2009).

2.4.3.2- Fundamentos sócio-políticos da RE em Angola

No dizer de Cabral, A Reforma do Sistema Educativo angolano, dado o passado recente do país, associado a uma história de duros confrontos político-militar de diferentes naturezas, implica, necessariamente, falar dos contextos de implementação das três etapas de realização que mais adiante vamos apresentar (Cabral (Coord.), 2014a, p. 43).

Contudo, “a compreensão das políticas educacionais de Angola como país, livre e independente impõe uma análise histórica que pode ser feita em três diferentes períodos; (i) 1975-1989 (herança do SEC e 1^a RE), (ii) 1989-2001 (2^a RE a partir do Diagnóstico do SE, Concepção do NSE e Aprovação da Lei 13/01, de 31 de Dezembro); e (iii) 2002-2011 (Implementação do Novo Sistema de Educação)” (Idem).

Assim, os fundamentos sócio-políticos da RE estam ligados às divergências ideológicas dos movimentos de libertação nacional, saídos da luta antí-colonial (Ver: Educação em Angola nas vésperas da Luta Armada de Libertação Nacional).

Depois da disputa do Vietnam, as superpotências viraram as suas atenções para os países africanos. E talvez a história podesse julgar melhor as razões desta viragem, mas, a verdade é de que Angola tornou-se no palco de confronto indirecto entre os já aludidos Bloco do Leste e do Ocidente.

Então, entre o socialismo e a democracia o governo que teria saído do labirinto independentista teria que optar uma destas linhas. Foi então que, fruto da opção política feita, a educação era moldado pelos princípios do Marxismo-Leninismo enquanto ideologia do Estado, adoptado pelo MPLA-PT na altura.

Embora o regime multipartidário tardou em Angola, o MPLA, quando assumiu os desafios do imperialismo emergente em África, mesmo antes, com a política das Assembleias do Povo que funcionavam nas sedes das capitais de província que, já ensaiava acções de democracia e já tinha uma política virada à resolução dos problemas do povo (Ver o contraditório na educação e a construção de uma escola plural).

É bem verdade que, a democracia assumida a partir de 1991/92 não se encerra na resolução dos problemas do povo, porque a prevalência de um governo de partido único que não deriva de um sufrágio eleitoral directo, limita o exercício da cidadania e dissimula os conceitos de pluralismo e de contraditório ideológico, impede a diáletica e fecha as oportunidades de satisfação das necessidades sociais e das aspirações individuais e colectivas das pessoais que não se reveêm na política do partido que ganhou protagonismo após o período colonial (Vieira, 2007; Nguluve, 2010; Binji, 2013; Neto, 2014).

Face a nova conjuntura mundial o Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, exortou aos angolanos o seguinte: “Devemos assumir com optimismo e perspicácia os desafios que o imperialismo nos impõe” (Santos, 1989).

Nesta conformidade,

“O Novo Sistema Educativo, surgido da implementação da Reforma Educativa, definido como LBSE (Lei de Bases do Sistema de Educação), artigo 1º, *como o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, rumo ao desenvolvimento sustentável, procura materializar os objectivos de política educativa do Estado Angolano, envolvendo todas as esferas da vida política, económica, social e cultural dos nossos tempos e espaços*” (...) (Cabral (Coord.), Avaliação Global da Reforma Educativa, 2014a, p. 52).

Pois, do jeito que afirma Filipe Zau:

“Sem exercício da cidadania, não há democracia. Consequentemente, sem democracia não há paz, nem Estado de direito, nem justiça social, nem respeito pelos direitos humanos. Sem trabalho não há progresso social. Sem cultura não há identidade, nem referências que possam sustentar o espírito de unidade. Enfim, há todo um conjunto de factores necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar social” (Zau, 2013, p. 323).

Então, se é o contexto sócio-político que determina o paradigma educacional. É de se inferir que em Angola, a educação terá de ser realizada de forma mais heterogénia, criativa e adaptada e acima de tudo democrática. Pois, tratar por igual e de forma retilínea o que logo à partida reconhecemos como diferente, é, desde logo, afastar, discriminar, excluir (Zau, 2013, p. 323). Assim, do ponto de vista sócio-político o Novo Sistema Educativo é uma fortaleza.

2.4.3.3- Fundamentos culturais da RE em Angola

A guerra provocou uma grande e rápida urbanização. Este foi um dos grandes factores de mudanças na natureza da etnicidade. Esta gerou maior interação entre os povos de diversos grupos étnicos, o que resultou numa fusão cultural muito forte reforçada pelo predomínio da língua portuguesa como língua de unidade nacional. Vale recordar que Angola é constituída por nove (9) grupo étnicos sendo três maiores, que corresponde cerca de três quartos da sua população são: Os Ovimbundos, os Mbundos e os Bacongos (Hodges, 2002, citado por Binji, 2013, pp. 68-69).

“O contacto com os outros povos ou grupos étnicos trouxe inúmeras mudanças: novos valores, novos paradigmas, novas aberturas à vida e ao mundo, novos desafios, adquiriu-se a consciência de que as culturas dos outros não são nunca uma ameaça, mas constituem uma ocasião para o enriquecimento e desenvolvimento. O contacto com outros povos é uma oportunidade de restaurar o respeito pelos direitos do homem ou seja, o respeito pelo homem e cooperar entre eles (Binji, 2013, p. 69)”.

Os fundamentos culturais da RE consiste na preocupação de por via do ensino das Línguas Nacionais e da Educação Moral e Cívica (Artigos 3 e 9 da LBSE), introduzir os alunos ao conhecimento da peculiaridade cultural dos povos africanos e angolanos de forma específica, sem no entanto, se esquecer da dimensão planetária ou da tendência globalizante que, entenda-se por adaptação dos aspectos positivos possíveis de

enquadramento atendendo os contextos de tal adaptação. Ou seja, o mundo tende a um certo eclectismo cultural da qual a sociedade angolana não pode se isentar. Porém, com o devido cuidado para não sermos “engolidos” por movimentos “extremistas”.

Só uma educação baseada na consciência crítica, na autonomia e liberdade de eleição poderá ajudar cada um de nós a se enquadrar no mosaico cultural cada vez mais heterogéneo, dada abertura migratória criada nos últimos 15 anos.

Numa palavra, a perspectiva cultural na construção do NSE partiu do reconhecimento da Educação como património cultural de um povo. E para melhor compreensão, apresentamos alguns extractos textuais da obra de Pedro Binji, no ponto 2 do 2º Capítulo sobre os objectivos da reforma educativa no campo cultural, onde no ponto 2.3. descreve:

“A escola é um centro cultural e de formação do homem, é o lugar onde o homem desenvolve as suas capacidades humanas e espirituais. A escola é o ambiente em que o homem se humaniza, onde se transmite os valores que levam o homem a poder ser e ter. Portanto, é um lugar privilegiado para aquisição e promoção da pessoa humana” (Binji, 2013, p. 89).

a) A escola centro da promoção dos valores humanos

De onde começar para a educação aos valores humanos ou africano-angolanos?
Podemos ter dois eixos:

- 1- *A formação adequada do professor no conhecimento do próprio património cultural.*
- 2- *O conhecimento dos valores africa-angola* e consequentemente o meter em prática este património que caracteriza as comunidades africanas: *a alteridade, a integridade, a solidariedade, a fidelidade na palavra dada* (Ki Zerbo, 2011, citado por Binji, op. cit., p. 90) [grifo do autor].

A educação aos valores constitui o fundamento de toda e qualquer reforma do sistema educativo, não basta proporcionar instrumentos para o progresso científico, técnico ou económico sem ter em conta a dimensão valorial como diz Prieto: “A economia mostra como organizar e distribuir os bens, mas não ensina a direcção para a qual devem ir, a que distribuir os bens e com finalidade; não basta as técnicas pedagógicas nem os simples conhecimentos” (Prieto, 2007, citado por Binji, op. cit., p. 90).

Portanto, “todo agir humano deve ser orientado por uma razão, todo agente opera por uma finalidade cheia de valores” (Binji, op. cit., p. 91). Deste modo, a educação proposta na reforma não tem unicamente a função de informar ou formar, mas também de orientar e de impulsionar a pessoa do aluno para contribuir para a sua maturidade humana e valorial.

b) Valorização e introdução das línguas nacionais nos currículos escolásticos

A identidade de um povo passa através do conhecimento de sua história e do seu património cultural; *e a língua é o veículo principal para atingir este património.*

Angola depois de todos os momentos altos e baixos que passou, quer reconstruir a sua identidade, quer revalorizar o seu património cultural, partindo da recuperação da sua identidade linguística como instrumento fundamental.

A instrução nas línguas maternas nas escolas constitui um “dever” para a aquisição da cultura e da identidade do povo como recomendava a UNESCO em 1951 (Ngula, 2003, citado por Binji, op. cit., p. 91). É nesta lógica que se introduz o novo sistema educativo o estudo das línguas nacionais ou “línguas regionais” de Angola no ensino primário (art. 9). O domínio e a valorização das línguas nacionais e no desenvolvimento de uma nova sociedade angolana enraizada no seu rico património cultural (MED, 2001, citado por Binji, op. cit., p. 91).

Para além das razões que invocamos acima se juntam as razões didácticas como diz Joseph Poth in: (Zau, 2009, citado por Binji, op. cit., p. 91):

- As línguas maternas são de importância primordial para o desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança.
- Pedagogicamente as línguas nacionais são importantes na organização dos programas de ensino e formação adequados a realidade cultural da região.

A utilização das línguas nacionais na formação não deverá ser entendida como forma de substituição ou exclusão da língua portuguesa que até agora constitui a língua de unidade nacional, mas é o modo de recuperar a nossa riqueza linguística e cultural.

Todavia coloca-se uma questão: como implementar no currículo o estudo das línguas nacionais sendo Angola uma nação plurilingüística?

No contexto de uma nação plurilingüística como é Angola, reforma educativa prevê o estudo das línguas nacionais a nível regional, isto é, cada região linguística insere programas da sua língua local. É certo que isto exige uma boa preparação de professores para lecionar a língua local nos seus aspectos, técnicos, metodológicos e científico (Binji, 2013, pp. 92-93).

O ensino das línguas regionais teria sido uma das preocupações do governo saído do pós – independência, tal como o fizeram alguns países africanos como a África do Sul, o Quénia etc., em que, o *Zulu* (língua nacional) e o *Inglês* (língua estrangeira); No Burundi, Chade e Ruanda o *Swahili* (língua nacional) e o *Francês* (língua estrangeira); As Ilhas Seychelles em que o *Inglês* (língua nacional) e o *Francês* (língua estrangeira), são consideradas ambas línguas oficiais e de escolaridade – uma **política mixoglótica** (Ibidem).

A Argélia, Egipto, Mauritânia, Marrocos, Sudão e Tunísia, adoptaram uma política **endoglótica**, em que, a única língua nacional é simultaneamente a língua oficial e de escolaridade, o *Árabe*. No mesmo diapasão, a Etiópia optou exclusivamente pelo Amárico, enquanto a Tanzânia ficou simplesmente com o *Swahili* (Binji, op. cit., pp. 92-93).

Angola ao oficializar simplesmente a Língua Portuguesa como a única de escolaridade e de exibição profissional, restringiu toda riqueza sócio-cultural e linguística aos valores adquiridos do colonizador, e no âmbito da educação podemos afirmar que tal adopção **exoglótica**, descontextualizou o processo de ensino aprendizagem, consequentemente, provocou uma certa exclusão escolar das pessoais que, por convicção patriótica não quiseram se submeter a língua de quem os “oprimiu” e os “destruiu”. Outros por inadaptação linguística (Beti, 2000; Zau, 2013; Kadi, 2014).

Infelizmente, alguns cidadãos resistem a perspectiva contextual do ensino angolano, advogando um certo saudosismo dos tempos coloniais ou apresentam discursos que subjectivam algum complexo de inferioridade cultural, querendo cada vez mais se aculturar e até mesmo, se extra-culturar. Ligado aos preconceitos linguísticos, está o problema racial que ainda tem provocado esteriotipos no seio da sociedade angolana.

c) A formação integral da pessoa humana

O cenário de violação dos direitos da criança que se assite nos tempos actuais: abusos sexuais, violência infantil manifestada de diversas formas, com ênfase a exploração do trabalho infantil, os programas e publicidades televisivos, a prostituição feminina, o

comércio dos órgãos humanos, as injustiças graves e tantas outras formas “legalizadas” de exploração e roubo, permite chegar a conclusão de que se a formação não atingir todas as dimensões da pessoa humana, então, não proporcionará mudanças sociais, não proporcionará paz efectiva, a justiça e a tranquilidade entre os povos (Binji, op. cit. p. 93).

A este respeito, Francisco da Mata Mourisca (Bispo da Igreja Católica em Angola) dizia que “não há paz sem justiça” e, Pedro Binji acrescenta: “não há justiça sem uma adequada formação humana”, ou seja “não há paz sem formação humana”. Portanto, a reforma do sistema educativo de Angola não podia meter de parte este elemento importantíssimo da formação integral da pessoa humana (LBSE nº 13, de 31 de Dezembro de 2001, art. 4 e 15, a); esta é o elemento básico para todo e qualquer sistema educativo.

A pessoa humana deve ser considerada como tal na sua integridade, não pode ser usada nem abusada como se fosse um objecto (Idem).

Portanto, no sentido de se garantir uma formação humana com dimensão planetária, ou seja, uma educação que considere os valores ético-morais como conceitos universais inalienáveis a qualquer ser humano foram definidos pela UNESCO (1996), os quatro pilares da educação: *saber, saber fazer, saber ser e saber viver em comunidade*.

A Comissão Internacional para Educação desta organização, apresentou como sendo os principais desafios para o século XXI. Estes quatro pilares significam *formação integral da pessoa humana*. E, constituem o fundamento da educação para o século XXI.

De facto, a RE angolana faz entrever esta preocupação da Comissão Internacional sobre a Educação, ao procurar superar o sistema tradicional que era essencialmente quantitativo e baseado unicamente sobre o “conhecimento” (saber ler, saber escrever e saber contar). A educação hoje já se organiza em torno dos quatro pilares; A escola hoje tende mirar à formação do homem e o homem todo. Isto significa que a escola hoje em Angola tende com maior ou menor dificuldades a ir além duma visão instrumental da educação para chegar a uma visão que promove o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade, isto é, da pessoa que aprende a ser (Delors, 1996, citado por Binji, 2013, p. 95).

d) Promoção da identidade cultural e/ou nacional

“Em todo período colonial, o desejo de recuperação da identidade cultural foi sempre o sonho do povo oprimido como o recitava nos seus poemas Agostinho Neto: havemos de voltar à frescura da mulemba, às nossas tradições, aos ritmos, às fogueiras e aos nossos costumes... (Neto, 1960:12). Com a independência pensava-se de ter chegado o momento de realizar o sonho; todavia os anos que se

seguiram a independência não eram ainda suficientemente maduros para a realização do sonho. Basta pensar o próprio sistema político adoptado e a própria instabilidade sociopolítica que se seguiu. A promoção da identidade cultural teve que ser mais uma vez adiada. Mas com o fim da guerra, este discurso se tornou uma necessidade e por isso, se tornou um dos objectivos fundamentais da nova reformulação educativa” (Binji, 2013, pp. 95-96).

A promoção da identidade cultural ou nacional, não é outra coisa senão o cultivo do sentido de pertença à uma nação, a um povo, a uma cultura. Aí está o vínculo da personalidade com o seu “imaginário cultural” (Ganga, 2015). *Promover a identidade cultural de um povo é promover a sua história, e promover a história de um povo, é promover a vida.*

Portanto, promover a cultura de um povo é promover a força vital do mesmo povo. Esta concepção africano-angolana, não se refere apenas ao presente, mas uma realidade que se refere ao passado, ao presente e potencia o futuro como também o fazia referência Josehp (Ki-Zerbo, 2011, citado por Binji, op. cit. 96).

No entanto, afirma Pedro Binji que,

“a promoção da identidade cultural ou nacional de um povo, constitui a criação dumha consciência histórica. *Angola no período pós-colonização e pós-conflito, tem de tomar consciência da sua riqueza cultural e espiritual e procurar reajustar e redefinir numa síntese original.* Esta deve ser também uma das responsabilidades da escola. É a escola que tem o dever de formar as gerações presentes e futuras em ordem a uma consciência histórica” (Binji, 2013, p. 96).

É de facto nesta lógica que se coloca a RE, como se lê nos objectivos da nova lei de base do sistema educativo (art. 15c da LBSE): educar a juventude e as outras camadas sociais, de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional. A escola deve ser por conseguinte um instrumento de libertação e de transformação.

Para cumprimento desta tarefa precisa-se homens e mulheres exigentes e determinados como diz Ntumba: “A África moderna, tem necessidade de homens exigentes em relação a si mesmos e aos outros, necessita de homens que não se contentam do pouco e que não sejam alegremente satisfeitos com a mediocridade” (Ntumba, 1984, citado por Binji, 2013, p. 96).

2.4.3.4- Fundamentos ético – morais da RE e a Educação Religiosa

É bem verdade que o estado angolano declara-se laico. A laicidade do Estado assumido em 1977 decorre do regime Marxista-Leninista ter considerado a Religião “ópio do povo”.

O novo sistema educativo (NSE) ressalta a questão, todavia não impede o ensino da disciplina da religião moral nas escolas (artigo 5º da LBSE).

Pedro Binji afirma que:

“Em todos os povos e em todas as culturas encontramos a preocupação da geração dos mais velhos em transmitir a cultura e as tradições à geração dos mais novos, este processo chamamos educação. Portanto a educação é o instrumento pelo qual a humanidade conserva e transmite a sua peculiaridade cultural, social e espiritual. Assim encontramos a educação babilónica, grega, judaica, romana, indiana, chinesa, africana etc. deste modo concluímos que, a escola (educação) diz respeito ao homem e o homem todo. As mudanças sociais vão sugerindo novos modos de transmissão destes valores em determinados contextos” (Binji, 2013, p. 90).

No entanto, embora, se observe os princípios de democraticidade e pluralidade de opções é necessário que o povo angolano não se abdique das suas características próprias.

A maior parte da população angolana é cristã (Paulo VII, 1967). Outrossim, é na base do Cristianismo que se edificou “Angola-Independente”, “Angola-Pacífica”.

Logo, toda pauta de ética e deontologia profissional e os Regimes Académicos e/ou disciplinar no contexto educativo angolano tem substratos baseados numa “democracia cristã”. Assim sendo, embora tarde, ou mesmo não se institua o ensino oficial da Religião como disciplina obrigatória nas escolas públicas do Ensino Geral, pelo menos, os professores devem dentro do ensino da Educação Moral e Cívica, abordarem com profundidade e transversalidade necessária questões de religiosidade para que o homem angolano consiga se abrir à transcendência e, desta forma poder encontrar respostas aos interrogativos do seu coração, acerca do sentido da vida, “exprimir uma auténtica liberdade e ajudar a construir uma sociedade mais justa e solidária” (Bento XVI, 2010, citado por Binji, 2013, p. 126).

Se assim não acontecer em Angola e em todo mundo, conforme as orientações da ONU, através da UNESCO, podemos correr o risco de, a nível global se repetir as desgraças das duas guerras mundiais, a nível da África assistirmos situações desumanas como o do genocídio de Ruanda e Burundi. Angola teve a experiência semelhante de guerras, por isso, não podia ter a mesma educação no pós-guerra, pois que esta experiência fez amadurecer o angolano na busca da paz e tranquilidade entre os homens (Binji, 2013, p. 95).

A velocidade com que acontecem as mudanças sociais e se proliferam os movimentos extremistas, ligados ao fluxo migratório mundial, nos chama cada vez mais

atenção de que devemos munir as futuras gerações não só com ferramentas técnicas e científicas para enfranterem o munda de vertiginosa competitividade e, doptá-los de competências racionais e atitudinais no sentido de saber se enquadrar e ser ecléctico para olhar as diferenças como oportunidade de enriquecimento social, cultural, epistemológico etc., para saber estabelecer parceriais para por via da mútua ajuda, garantir a subsistência fenomenológica e existencial de homens e mulheres angolanas (Binji, 2013).

Deste ponto de vista, todos quantos trabalham e vivem em Angola devem procurar num diálogo franco e sincero traçar as linhas mestras do mundo novo a que são chamados a construir. Angola do século XXI diz aos seus filhos, “*é hora do entendimento e das grandes decisões. Atendamos àquilo que nos une e esqueçamos aquilo que nos pode separar*” [grifo nosso]. A educação deve ser vista e desenvolvida como um evento ético (Desbouts, 2009, citado por Binji, op. cit. p. 94).

Para a valorização da “Independência Nacional” conquistada a custo de muito sacrifício, para a manutenção da “PAZ” que custou quase 40 anos de “guerra fraticida”, assumir a “globalização” com crivo e respeito pela nossa “identidade cultural”, lutar para a satisfação das “necessidades” a todos os níveis com espírito de justiça e de solidariedade, rumo ao desenvolvimento sustentável, o NSE, exige e deverá exigir cada vez mais dos professores uma inovação didáctico – pedagógica, baseada nos modelos humanistas de ensino - aprendizagem que em seguida se descreve.

2.4.3.5- Fundamentos psicopedagógicos

Como dizíamos atrás, a organização do sistema nacional de educação de Angola quer no vigente (1976-2000), quer na reforma de (2001-2015) segue os estágios de desenvolvimento da personalidade propostos pela psicogenética de Jean Piaget.

As posições psicogenéticas são até hoje assumidas pelos neo - constructivistas.

Para acautelar o interlaçamento dos vários factores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, Piaget assume uma posição que ele mesmo define como epigenética. Um distanciamento do empirismo e do nativismo gnosiológico. Faz-se então, a integração dos factores hereditários e dos que provém das acções que o próprio homem exerce sobre o meio.

A esse respeito Delors, citado por Binji, defende que:

“A educação não deve fornecer só o saber porque não é suficiente para viver na sociedade de hoje, como diz Delors: “não é suficiente fornecer à criança ao início da sua vida uma bagagem de conhecimentos...” e ainda “a educação deve ser considerada como uma experiência total para a vida toda e tem a ver com a compreensão, com a aplicação, e concentrando a atenção seja sobre o indivíduo ou sobre o lugar que cada um ocupa na sociedade” (Delors, 1997, citado por Binji, 2013, pp. 93-94).

Do ponto de vista psicológico, entende-se o escalonamento dos níveis de estudo (classes) em Angola segundo os estádios de desenvolvimento humano advogados pelos pedagogos modernos que excluem as teorias que consideram a criança como um adulto em miniatura e que a mente huma deve ser treinada e preparada para se adaptar à rígida programação dos conteúdos e dos métodos de ensino-aprendizagem das teorias tradicionais (Cória-Sabini, 2010; Cabral [coord.], , 2014a).

Este trabalho, para além de espelhar a necessidade da interacção entre homem-natureza-sociedade na construção da personalidade do indivíduo, salienta que é necessário valorizar e perscrutar a amplitude e a profundidade da dimensão psico-emocional e afectivo do ser humano para que através de uma actuação transversal, o professor possa ajudar desde cedo os alunos a descobrir as suas reais inclinações e aproveitando oportunamente as condições do contexto para satisfazer as suas necessidades básicas e alcançar a realização das suas aspirações mais profundas. Isto exige dos actores educativos maior dinamismo, maior criatividade para manter os alunos cada vez mais motivados.

Maslow defende que, “a motivação está diretamente ligada à satisfação de necessidades, para os pedagogos humanistas, a motivação está directamente ligada à aprendizagem significativa” (Araújo & Araújo, 2004).

As aprendizagens significativas aqui asseveradas visam não só a assimilação do meio natural e a sua acomodação formal em relação às modificações do meio ambiente geral (meio natural e meio social), mas, também e sobretudo, visa “o aumento da autoestima e o alcance da auto-realização” (Maslow, 2014).

Neste sentido, o professor deverá fazer gestão criativa do currículo escolar e tornar sua actuação didáctico – pedagógica mais atractiva, de modos que os alunos se sintam motivados à aprendizagem porque se sentem estimados pelo professor e realizados com todo o ambiente sócio-antropológico que a escola lhes proporciona.

Para nos ajudar a ilustrar a hierarquia das necessidades humanas, onde a educação actua da base ao topo para garantir uma vida de qualidade e bem-estar dos individuos de uma determinada sociedade, apresentamos a Pirâmide de Maslow e o diagrama síntese

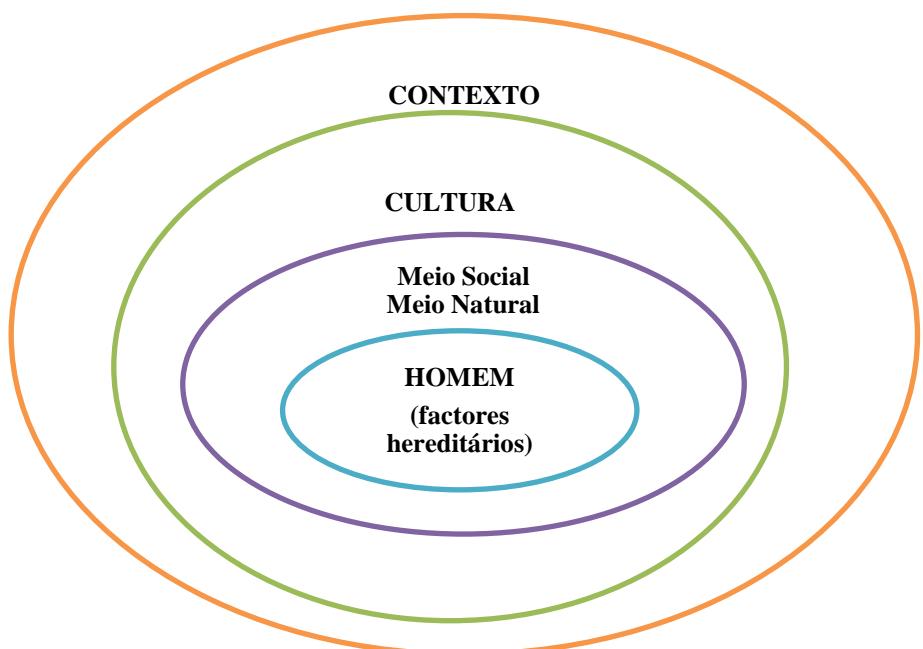
sobre os factores a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, segundo modelos humanistas:

Figura nº 2.2 – Pirâmide das Necessidades de Maslow:



Fonte: images.esoterikha.com

Figura Nº 2.3 – Modelo Humanista de Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria do autor

2.4.3.6- Fundamentos didáctico-metodológico

A educação como processo activo ou sequência organizada de actividades finalizadas à estruturação e à consolidação da pessoa e da sua vida relacional requer uma reflexão, um método e um modo de a fazer. A educação visa transformação da pessoa e do seu ambiente. Deste ponto de vista, Nanni (2008), citado por Calva (2010, p. 23) defende que para que actividade educativa seja portadora de mudança e sucesso para o aluno, necessita de normas, reflexões, investigações científicas de vários tipos (biológica, psicológica, sociológica, antropológica, linguista, etc.) ou ainda, uma forma de reflexão de tipo filosófica e teológica, como também uma investigação e projectação metodológica, tecnológica e didáctica. Só isto pode fornecer para o aluno a aquisição de conhecimentos estruturados e de competências cognitivas e de compreensão que conduz à uma aprendizagem activa e significativa.

A criatividade dos professores no processo de ensino-aprendizagem de que apelamos nesta dissertação se enquadra precisamente nos fundamentos didácticos e metodológicos sob os quais assenta a *praxis educativa angolana*, no modo de fazer a *escola nova* acontecer. A didáctica, enquanto arte de ensinar deve contar com ferramentais que sirvam de instrumentos técnicos que tornam operantes os métodos de ensino e aprendizagem. Tais ferramentas se podem chamar de recursos materiais disponíveis à execução das aulas e de outras actividades escolares (Medaura, 2007, p. 39).

É bem verdade que o Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa em Angola reconhece que os recursos disponíveis, em termos genéricos ainda precisam de serem reforçados e modernizados de acordo com os novos padrões de apetrechamento das salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, oficinas, recintos desportivos área de lazer, gabinetes entre outros compartimentos que devem compor uma escola (Cabral [Coord.], 2014a, pp. 199,201-202). Todavia, no que se refere a atitude pedagógica e vontade de inovar com o pouco que se tem disponível os professores ainda estão aquém do esperado, até mesmo daqueles que se tenham especializado em Educação Primária.

Por esta razão, defendemos a aplicação afincada dos modelos humanistas a todos os âmbitos da educação, com enfoque naquelas áreas de incidência directa nos processos de ensino – aprendizagem. Assim, do ponto de vista didáctico-metodológico queremos aproximar o ensino-aprendizagem em Angola aos modelos cuja eficácia e eficiência têm sido já aprovados por vários estudiosos em diversos lugares do planeta.

⇒ **O porquê da adopção deste modelo de ensino - aprendizagem?**

Respondemos com Lonergan (1993), citado por Calva (2010, p. 15): Esta pesquisa está orientada desde uma perspectiva do humanismo integral, concepção da qual se derivará proposta de «um modelo aberto de planificação, execução e avaliação do processo de ensino aprendizage»; Entendendo a prática docente como processo de ensino-aprendizagem e, de se tratar de seres humanos em constante interacção, um processo unitário e dinâmico, onde professores e alunos vão enriquecendo progressiva e acumulativamente seu reportório todos os dias deve ser naturalmente interactivo, moralmente positivo e personalístico, garantindo o desenvolvimento pleno e autêntico dos alunos através de um diálogo franco, aberto e crítico cujo respaldo objectivo é termos um cidadão integralmente formado (Ibidem, p. 17).

Quadro nº 2.5 - Comparação das correntes pedagógicas e/ou filosóficas (uma proposta de respostas à questão da adopção de uma ou de outra corrente).

Corrente pedagógica	Natureza actuante	Moralidade básica	Finalidade (Aspiração)	Actuação (ênfase educativo)	Adjectivos (s) do homem educado
Tradicional	Passivo	Negativo	Sabedoria, transcendência	Vontade e disciplina	Erudito, adaptado
Tecnologia educativa	Activo	Passivo	Domínio, êxito, técnica	Eficiência, Know-how	Eficiência exitoso
Didáctica crítica	Interactivo	Neutro	Emancipação, justiça social	Consciência social, criticidade	Crítico, comprometido
Humanista	Interactivo	Positivo Pessoal	Pleno desenvolvimento, autêntico	Diálogo autêntico	Integralmente formado

Fonte: Lonergan (1993), citado por Calva (2010, p. 17)

Chamamos de correntes pedagógicas e / ou filosóficas porque a Pedagogia enquanto ciência da educação, busca seu suporte teórico e epistemológico na Filosofia e na Psicologia. Daí que, sem esquecer os factores ligados às outras ciências sociais, a abordagem do ensino-aprendizagem nos remete essencialmente aos estudos da Psicopedagogia e da Filosofia da Educação. O modelo humanista, por considerar a omnitotadimensionalidade do ser humano, nos permite enquadrar a educação nas humanidades, uma nova tendência das ciências sociais.

2.5. De uma política do ensino à práxis-educativa contextual

Após vários apanágios de uma educação contextual que revaloriza a cultura e as tradições do mosaico etnolinguístico do território angolano, “sonho adiado” por conta das contradições ideológicas que descambaram em conflitos tremendos, com o advento da “Paz” em 2002 chegou a hora de rumarmos para a materialização das políticas gizadas.

Se dum lado a guerra obrigou o governo na altura a fitar os olhos para as questões de defesa e de segurança nacionais, por outro lado, dispersou a atenção dos estudiosos, uma vez que todos lutavam para o que os latinos diziam “*primo vivere deinde filosofare*” (primeiro viver, depois filosofar), ou seja, primeiro satisfazer as necessidades biofisiológicas e de um abrigo seguro para depois resolver as questões sociais e outras.

Neste contexto, aqueles que no calor da guerra reflectiam sobre o rumo da educação, o faziam com limitações e desconforto, uma vez que o governo apesar de considerar pertinente e necessária a adequação do SE aos paradigmas contemporâneos, a urgência de terminar com a guerra ofuscava a primazia da educação como factor para o desenvolvimento sustentável.

Portanto, a Lei 13/01 (LBSE) aprovado a 31 de Dezembro de 2001 viria conhecer a Fase de Experimentação Piloto em 2004. E, a partir 2005, por força do Decreto Executivo Nº 2/05 começaria a Primeira Etapa e Fase de sua implementação, seguindo um cronograma estratégico (MED, 2005, citado por Alexandre, 2013, pp. 18,19).

2.5.1. Estratégias de implementação da 2^a Reforma Educativa

Com a aprovação da LBSE, documento reitor de toda a política educacional do país, onde se definem vários objectivo gerais da educação, artigo 3º, dentre os quais “*desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país*”, criaram-se as condições legais e indispensáveis que permitiram ao MED avançar para a planificação dos demais dispositivos reguladores do NSE” (...) (Cabral [Coord.], op. cit., p. 51).

A implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola obedeceu várias etapas e fases. O quadro abaixo, representa a última etapa que alavanca a materialização do projecto.

Quadro nº 2.6 - Etapas e Fases de implementação da 2ª Reforma Educativa

ETAPAS E FASES DA REFORMA EDUCATIVA		
(I) ETAPA DE DIAGNÓSTICO DO ANTIGO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (MARÇO/JUNHO DE 1986)	(II) ETAPA DE CONCEPÇÃO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (1986-2001)	III ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (2002-2012)
Realizou-se em 4 províncias (Luanda, Cabinda, Benguela e Huíla)	Realização da Mesa Redonda	Fase de Preparação (2002-2012)
Realizou-se com recurso à visitas as DPE e 38 Escolas	Aprovação da Lei 13/01 (LBSE)	Fase de Experimentação (2002-2012)
IRD utilizados: Entrevistas, observação e testes de aferição	Concepção do Desenho Curricular	Fase de Avaliação e Correcção (2005-2010)
		Fase de Generalização (2006-2011)
		Fase de Avaliação Global (A partir de 2011)

Fonte: (Cabral [Coord.], 2014a, p. 51)

Esse cronograma representa a estratégia de implementação do conjunto de actividades que conduziram à mudanças do Sistema Educativo, visivelmente diferente daquele que amparou a Primeira Reforma Educativa, ou seja, a Reforma Educativa de 1978, que pôs fim ao Sistema Educativo herdado do período colonial.

Como se pode depreender da última coluna do quadro acima, havia nas escolas uma coexistência entre os dois sistemas, em extinção e em implementação, ou seja, vigente e reforma. A implantação do Novo Sistema Educativo foi feita de forma progressiva, obedecendo o gradualismo das classes e os respectivos programas de ensino.

2.5.2. Estrutura actual do Sistema Educativo Angolano

De acordo com Zau, (2013, p. 463), a estrutura do Sistema Educativo Angolano, embora tenha sido revisto em 2001, por ocasião da Lei 13 / 2001, mantém de alguma forma o vigor do Decreto nº 40 / 80 de 14 de Maio de 1980.

Segundo o Organigrama do NSE, implementado a partir de 2004, o sistema educacional em vigor constui-se em subsistema que compreende as seguintes etapas:

- Educação Pré-escolar: (Creches dos 0-2 anos e Jardim Infantil dos 3-4 anos e Iniciação é feita com 5 anos de idade);
- Ensino Primário: (da 1^a a 6^a classe dos 6-12 anos de idade);
- Ensino Secundário: Iº Ciclo da 7^a – 9^a classe (dos 12-14 anos de idade) e IIº Ciclo da 10^a – 12^a ou 13^a classe (dos 15 – 17 ou 18 anos de idade);

O Ensino e Alfabetização de Adultos, bem como o Subsistema de Ensino Especial fazem também parte do Subsistema do Ensino Geral.

O Segundo Ciclo do Ensino Secundário que equivale a formação média conta com Escolas do II Ciclo de Formação Geral e os Institutos de Formação Técnico-profissional, como os Institutos Médios de Saúde, Institutos Médios Politécnicos (Industriais), Institutos Médios Agrários, Institutos Médios de Administração e Gestão, Institutos Médios de Pescas e Ambiente, Institutos Médios de Ciências Policiais, Instituto Médio de Artes, entre outras instituições de formação média aprovados por Decretos e Escolas de Formação de Professores e Magistérios Primários, há ainda as Escolas de Professores do Futuro, vulgarmente conhecidas como Escolas da ADPP.

O Ensino Superior está dividido em cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

Para o nível de Graduação conta-se com os seguintes:

- Bacharelato, até 3º Ano (dos 18 aos 20 anos);
- Licenciatura até 4º, 5º ou 6º Ano de acordo com as particularidades de cada curso (dos 18 a 22,23 ou 24 anos de idade).

A nível de Pós-Graduação conta-se com os seguintes:

- Cursos de Especialização (pós-graduação estrito senso) que tem duração variada e, algumas vezes é enquadrado nos cursos profissionalizantes ou de formação contínua;

Pós-Graduação Académica (pós-graduação lato senso). Este subdivide-se em:

- Mestrado que dura entre 2 a 3 anos de investigação;
- Doutoramento que vai de 4 a 5 anos de investigação.

2.5.3. Principais inovações no âmbito da 2ª Reforma Educativa

Como já nos referimos atrás, desde as várias perspectivas, uma reforma implica sempre mudanças e inovações. A este respeito, Larousse (1986), citado por Cabral (coord.), (2014, p. 63) vai mais longe, ao considerar a reforma como uma acção de modificar, no bom sentido; ou seja, mudança radical que se opera profundamente para se obter melhorias, de modo a aproximar-se do ideal.

Deste ponto de vista, admite-se a ideia de que as mudanças e inovações nas diferentes áreas da vida social, económica, política, cultural e não só, são factores inerentes a própria dinâmica social, fruto da dialéctica (tese, antítese e síntese) dos processos de interação social em que os homens que nela intervêm advogam cada vez mais qualidade dos resultados de suas acções, em torno da satisfação plena das necessidades e aspirações pessoais e sociais, num dado espaço e tempo determinados.

No caso de sectores como o da educação, estas mudanças podem ocorrer em pequenas ou largas escalas, designando-se por Reformas Curriculares ou Reformas Educacionais, respectivamente (Idem).

“As transformações ocorridas no Sector da Educação em Angola, a partir do diagnóstico de 1986 à implantação do NSE até 2011, entendidas como RE, envolveram diferentes dimensões de acção educativa, permitindo a inovação da própria estrutura do SE e do desenho curricular (objectivos de ensino, programas, conteúdos, perfis, abordagens metodológicas, modelos de avaliação, etc.), analisadas e compreendidas a partir de uma comparação entre o SEE e o NSE, em duas grandes perspectivas: (a) principais inovações na perspectiva estruturante do Sistema e (b) principais inovações na perspectiva organizacional do currículo” (Cabral (Coord.), 2014a, p. 63).

A) Principais inovações na perspectiva estruturante do Sistema

Citando o Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa, podemos dizer que relativamente à estrutura do Sistema Educativo (SE), tanto o Extinto como o Novo, notabilizam-se vários elementos que marcam as grandes diferenças entre si.

O Novo Sistema de Educação, fortemente amparado pela Reforma Educativa, introduziu vários elementos estruturantes e designações novas, tal como se pode depreender através de um quadro comparativo entre os dois Sistema de Educação, o extinto e o novo (Ibidem, pp. 63-64).

O Sistema de Educação extinto regulava-se por decreto legislativo, típico dos países socialistas, ao passo que o NSE sustenta-se por uma LBSE, aconselhável para os países democráticos e de direito cuja Angola, diga-se é ainda inexperiente; Terminologicamente, o antigo SE estava fora do actual contexto mundial, já que designava por níveis de ensino, nomeadamente: (i) Educação Pré-Escolar (Creche, Jardim Infantil e a Iniciação); (ii) Ensino de Base (1º e 2º e 3º Níveis); (iii) Ensino Médio e Pré-Universitário e (iv) Ensino Superior.

A terminologia usada no NSE é mais próxima daquela que é mais usual na prática internacional (Benedito, 2012, p. 309).

Segundo o artigo 10º, ponto 1 da LBSE, o NSE apresenta um figurino com a Educação Pré-Escolar e três níveis de ensino: (i) o Primário, (ii) o Secundário e (iii) o Superior.

Nestes três níveis de ensino abarcam seis Subsistemas de Educação; a) Subsistema de Educação Pre-escolar, b) Subsistema de Ensino Geral, c) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, d) Subsistema de Formação de Professores, onde se insere o Magistério Primário, e) Subsistema de Educação de Adultos e f) Subsistema de Ensino Superior (Ver Estrutura do actual Sistema de Educação de Angola).

Este actual sistema é unificado, constituído por três níveis de ensino, estruturados por sub-sistemas de educação e, estes por sua vez compreendem os ciclos e classes/anos, articulados de forma horizontal e vertical (Cabral [Coord.], 2014a, p. 65).

B) Principais inovações na perspectiva organizacional do currículo

A Comissão de Avaliação da Reforma Educativa (CARE) sob coordenação de Joaquim Felizardo A. Cabral admite que, a análise das inovações sobre o currículo cinge-se em dois níveis de ensino (Primário e Secundário) e os correspondentes sub-sistemas de Educação sob jurisdição do MED. Outrossim, as partes mais visíveis sobre as inovações da 2ª RE no âmbito curricular se podem resumir conforme se apresenta no quadro abaixo:

Quadro nº 2.7 - Comparação do currículo dos dois Sistemas (o Extinto e o Novo)

Plano de Estudo	Existiam em todos sub-sistemas de Ensino.	Existem em todos sub-sistemas de Ensino.	
Programas de Ensino	Existiam para todas as disciplinas nos diferentes sub-sistemas, porém não uniformes.	Existiam para todas as disciplinas nos diferentes sub-sistemas e uniformes.	
Manuais Escolares	Havia cobertura total no ensino de base regular (1º, 2º e 3º níveis), porém, quase nenhum manual no Ensino Médio.	Existe cobertura total no EP e no Iº Ciclo, porém, no 2º CES existe uma cobertura parcial.	
Cadernos de Actividades	Existiam em algumas disciplinas do 1º, 2º e 3º nível.	Existem em todas as disciplinas do EP e do 1º CES.	
Guias Metodológicos	Existiam em algumas disciplinas do 1º, 2º e 3º nível.	Existem em todas as disciplinas do EP e nalguns do 1º Ciclo.	
Modelo Avaliação	Primava pela avaliação sumativa onde existia um excesso de provas, baseado na teoria comportamentalista.	Prima pela avaliação processual, com uma redução do número de provas; surgimento das classes de transição automática no EP; baseado na teoria cognitivista e no surgimento de ciclos de aprendizagens.	
Caderneta Relatório Descritivo Avaliações	ou das	<p>Não havia em todos as classes dos diferentes sub-sistemas de ensino. Cada professor através de um caderno ou folhas controlava as notas dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para o Pré-escolar existem as fichas de registo da progressão da criança e uma pasta individual dos trabalhos a cuidado do (a) Educador (a); Relatório Descritivo para as classes de Transição Automática no Ensino Primário (1ª e 3ª classes); Cardaneta da Avaliações no Ensino Primário (2ª e 4ª classes); Sistema de Gestão de Bases de Dados e controlo das avaliações (a instalação está a cargo de cada instituição do Ensino Médio ou Superior). 	
Abordagem Curricular		Fundamentalmente por conteúdos, mais voltado para o conhecimento	Fundamentalmente por objectivos, mais voltado para as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).
Tipo Currículo		Centrado e fechado	Centrado e com certa flexibilidade.
Ensino Línguas Nacionais		Não existia	Introdução de algumas Línguas Nacionais a título experimental no Ensino Primário e nos Magistérios Primários.
Duração do currículo de		I Nível com a duração de 4 anos (1ª a 4ª classe).	Ensino Primário com uma duração de 6 anos (1ª a 6ª classe).
Ensino Primário, número de disciplinas e carga horária		9 Disciplinas, com uma Carga Horária Semanal de 95 Horas Lectivas e uma Carga Anual de 2.790 Horas Lectivas.	10 Disciplinas, com uma Carga Semanal de 154 Horas Lectivas e uma Carga Anual de 4.620 Horas Lectivas.

Continua

Duração do currículo e número de disciplinas após o Ensino Primário	II Nível (5 ^a e 6 ^a classes) e III Nível (7 ^a e 8 ^a classes), numa proporção de 8+12=20 disciplinas.	1º Ciclo (7 ^a , 8 ^a e 9 ^a classes) e 12 disciplinas, incluindo o Ensino Técnico Profissional Básico de 4 anos.
Duração do currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário e Cursos/Opções/Especialidades	<p>Cursos Pré-universitários com duração de 3 anos (1º, 2º e 3º). Existiam duas opções (Ciências Sociais e Exactas). Não existiam disciplinas de opção.</p> <p>IMN com 4 classes (9^a, 10^a, 11^a e 12^a) e seis opções, Francês e Inglês), História/Geografia, Matemática/Física, Biologia/Química, Educação Primária e Educação de Infância.</p> <p>INEF com 4 classes (9^a, 10^a, 11^a e 12^a) e a opção de Educação Física.</p>	<p>2º Ciclo Geral com 3 classes (10^a, 11^a e 12^a). Existem 4 áreas (Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas e Área das Artes Visuais). Existem ainda disciplinas de opção.</p> <p>EFP com 4 classes (10^a, 11^a, 12^a e 13^a) e 9 especialidades: Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Língua Francesa, Língua Inglesa, História/Geografia, Matemática/Física, Biologia/Química, Educação Física, Educação Visual e Plástica, Instrução Primária (Magistério Primário).</p> <p>Magistério Primário com 4 classes (10^a, 11^a, 12^a e 13^a); INEF com 4 classes (10^a, 11^a, 12^a e 13^a) e opção de Educação Física.</p>
*Sistema de Educação	Separado, entre a Educação Pré-escolar e o Ensino de Base e estes estavam separados por níveis (1º, 2º e 3º).	Unificado e coordenado harmoniosamente. (Ver Art. 10º da LBSE).
*Modalidade docente	Monodocência da Iniciação a 4 ^a classe e pluridocência da 5 ^a a 6 ^a classes para diante.	Monodocência para todo o Ensino Primário.
*Avaliação Desempenho Docente	Era feita na base de Inspensão Escolar e cingia-se mais no cumprimento do programa.	É feita na base da Supervisão Pedagógica, incide nas competências docentes e na atitude positiva face ao trabalho (Ver Decreto nº7/08 de 23/04).

Fonte: Adaptado de Cabral (coord.), 2014, pp. 66,67)

* Itens acrescidos.

Apesar de alguns autores como Huberman (1973) admitirem que na história da educação praticamente não existe um hiato claramente observável entre o novo e o velho, diante dos quadros comparativos entre o Sistema de Educação Extinto (SEE) e o Novo Sistema de Educação (NSE), notabilizam-se as diferenças resultantes da implementação da Segunda Reforma Educativa (2^aRE), relevando, as inovações introduzidas no Sistema de Educação (SE).

Independentemente do impacto e das implicações, as reformas trazem sempre algo diferente. Assim, quer sejam estruturantes, curriculares ou educativas, as Reformas acabam

sempre trazendo novidades nas áreas de intervenção educativa e a medida que o tempo vai passando se vão introduzindo reajustamentos e actualizações como aconteceu recentemente com a gratuidade do Ensino, que se estendeu até a 9ª classe, isto é, estendeu-se o acesso e a distribuição dos materiais escolares de forma gratuita da Educação Pré-escolar, Pimário e o Iº Ciclo do Ensino Secundário para garantir a *Educação para todos* até 2025 (MED, 2014).

Embora haja alguma subtilidade em termos de administração e gestão dos diferentes Sub-sistemas, o Sistema de Educação é unificado e coordenado de forma harmoniosa; Embora tal unicidade e harmonia se verifique com maior clareza no Sub-sistema de Ensino Geral (Ensino Primário e Secundário).

No que tange à planificação das políticas educativas o Executivo Angolano através de uma Comissão Inter-Ministerial, coordena e orienta as linhas centrais que cervem de parâmentros para que cada Órgão de Tutela (Ministério), organize e execute as orientações centrais, seguindo uma única matriz aprovado no mesmo pacote legislativo.

É nesta perspectiva que o Ministério da Assistência e Reinserção Social que administra o Sub-sistema de Educação Pré-escolar, o Ministério da Educação que se encarrega do Sub-sistema do Ensino Geral e o Ministério do Ensino Superior que coordena o Sub-sistema do Ensino Superior, em termos de estruturação e de matriz curricular regem-se pela Lei 13/01 – LBSE, aprovada em 31 de Dezembro de 2001.

As inovações introduzidas pelo Novo Sistema de Educação, nada serão caso não atinjam o interesse do aluno como o sujeito para o qual todas as mudanças são efectuadas. Daí que em nossa pesquisa, para além das inovações estruturantes e curriculares, focalizamos mais as inovações psicopedagógicas e didáctico-metodológicas, onde a criatividade docente actua como mola impulsora das motivações das aprendizagens dos alunos, despertando cada vez mais o seu interesse às aulas e às outras actividades planificadas quer a nível de turma, como a nível da escola no geral.

Por esta razão, faz-se uma incursão directa à RE e apontamos a criatividade como um dos focos do seu êxito. Paral tal, apresentamos uma análise SWOT (DAFO), apontando as fortalezas, as debilidades, as oportunidades e ameaças que a reforma traz no processo de ensino - aprendizagem.

2.6. Análise SWOT (DAFO) da Reforma Educativa em Angola

A reforma educativa foi um processo longo de análise e reflexões que determinaram grandes objectivos e estes por sua vez, constituem os sinais de esperança para uma educação capaz de proporcionar transformações em todos os níveis da vida do país; destes sinais destacam-se: a renovação global do sistema educativo, a expansão da rede do ensino geral e universitário em todo país, a valorização do capital humano e a valorização da identidade cultural (Binji, 2013, pp. 97-98). Todavia, como qualquer obra humana, ela não deixa de apresentar sombras ou pontos fracos que se caracterizam por enúmeros factores de estrangulamento do processo, cujas incidências começaram já desde os primeiros passos de sua implantação e se recente até agora.

A análise crítica que se faz sobre a RE não é no sentido de abandonarmos o projecto que, diga-se, caracteriza o ensino dos países democráticos, defensores das liberdades e garantias fundamentais das pessoas, por um lado, e por outro, responde às orientações das convenções internacionais que nos dias derradeiros do mês de Setembro de 2015 foram objecto de balanço em Nova Iorque com a presença de mais de uma centena e meia de representantes dos países membros da ONU. Mas, sim, na perspectiva de analisarmos os factores de ordem psicopedagógicas e didáctico-metodológicas que, a parte de outros têm dificultado o sucesso da reforma educativa em Angola e que têm sido obstáculos para a aquisição de aprendizagens significativas, necessárias para o desenvolvimento sustentável.

2.6.1. Fortalezas: Pontos de força da reforma educativa

- ✓ O Novo Sistema Educativo Angolano aproxima a formação dos cidadãos aos paradigmas aceites pela UNESCO;
- ✓ Angola abraçou um sistema mais aberto, mais participativo e democrático;
- ✓ A Reforma educativa 2001 – 2015 oferece a população angolana materiais e ferramentas educativas dentro da nova concepção de gratuidade do ensino e, ao mesmo tempo responde aos desafios actuais da educação;
- ✓ Emancipou a educação pré-escolar em parceria com o INAC - Instituto Nacional de Atendimento à criança e o MINARS, através de uma comissão inter-ministerial para os problemas sociais, onde a educação e a saúde constituem os focos principais;

- ✓ Esta Reforma é assumida desde seus vínculos, com as outras dimenções da vida humana, valorizando o homem em sua integridade, do ponto de vista do respeito pela diferença;
- ✓ A Educação já não é uma propriedade do Estado, mas, resultado de um acordão entre os investigadores no ramo da educação;
- ✓ Com a RE, o professor passou a ter um novo estatuto profissional, um quadro remuneratório satisfatório de acordo com os níveis académicos de cada um;
- ✓ O Sistema de avaliação qualitativa estimula a aprendizagem por tentativa e erro, típico dos modelos humanistas;
- ✓ Aumentou a exigência de auto-superação docente e eficácia no trabalho pedagógico do professor;
- ✓ As actividades curriculares programadas na RE promovem a aprendizagem cooperativa, materializando desta forma a posição vigotskiana, assumida já desde a “Escola Cubana” em que a (ZDP) constitui o eixo de toda actuação dinâmica do professor;
- ✓ Ampliou as possibilidades de comunicação entre o aluno-professor-família;
- ✓ Exige maior atenção do governo no aumento orçamental destinado à educação.

2.6.2. Debilidades: Pontos fracos da Reforma Educativa

As sombras do sistema educativo Angolano são vistas do ponto de vista das descontinuidades ou insterrogações do processo na vigência do governo monopartidário e da guerra civil travada entre o governo e o partido UNITA e as que decorrem das incompatibilidades entre as políticas educativas e as condições infra-estruturais e os recursos disponíveis, possíveis de tornar o processo de ensino-aprendizagem exequíveis com a eficiência e eficácia desejadas. Entre as demais fraquezas podemos citar:

- Ainda não há acessibilidade satisfatória ao currículo e às instituições escolares devido a limitações das estruturas e dos recursos didácticos;
- A educação pré – escolar ainda não está devidamente emancipado e não há um encadeamento lógico dos conteúdos programáticos do Sub-sistema de Educação Pré-escolar e o Ensino Primário, sobretudo a 1^a classe que inicia o currículo escolástico; Regista-se ainda alguns recuos quanto à crítica das deliberações do Ministério da Educação;
- Não há currículos locais e os currículos institucionais são ainda concebidos do topo a base, sem a prévia consulta dos actores da práxis nas escolas;

- A mono-docência foi implementada sem a preparação prévia dos docentes, o que constitui maior das debilidades;
- Há muitas debilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação da parte dos professores e pouco se promove seu uso pelas crianças;
- Há um grande número de alunos por turma, mais de 50 alunos para um só professor.

2.6.3. Ameaças Marcantes na Reforma Educativa

- a. Assimetrias entre a escola rural e a escola urbana;
- b. Ineficácia da estratégia de implementação do Plano Nacional de Formação Quadros;
- c. Falta de Orientação Vocacional e Profissional dos ingressados nas Escolas de Formação de Professores, Magistérios e ISCEDs e Escolas Pedagógicas;
- d. Dupla efectividade ou conciliamento com outras colaborações de maior prestígio da parte de muitos professores, em todos os níveis de ensino;
- e. Má gestão dos recursos financeiros e fraco potencial técnico e administrativo de muitos directores e outros colaboradores directos em muitas escolas;
- f. Recursos humanos bastante isipiente;
- g. Deficiente mecanismo de comunicação e divulgação institucional;
- h. Falta de uniformidade de estilos didáctico-pedagógico e metodológico que oriente os professores;
- i. Falta de um cânone literário que sirva de referência obrigatoria dos professores em todas as disciplinas e áreas de formação;
- j. Fraca actividade sindical no seio dos professores;
- k. Ausência de uma pauta de conduta ética e deontológica dos docentes, especialistas e restantes funcionários da educação;
- l. Pouco apelo a inovação e a criatividade científica e pedagógica.

2.6.4. Oportunidades detectadas para o sucesso da Reforma Educativa

- a) Potencializar os professores angolanos junto dos cooperantes estrangeiros, no sentido de aproveitarem o “*know-how*” destes, para de forma gradual, se ir substituindo estes quadros estrangeiros por profissionais locais;
- b) A extensão do *cabo de fibra óptica* poderá aumentar o número de usuários da internet, dinamizar a pesquisa e tornar o estudo à distância mais eficaz;
- c) Tendência de desconcentrar os serviços sociais básicos dos centros urbanos poderá motivar o regresso dos quadros às suas regiões de origem, facilitando a transferência de seus conhecimentos aos outros, ainda que aconteça de maneira informal e não-formal, pois também estes são variantes da educação;
- d) Um caso particular do Kwanza-Norte, a sua proximidade com Luanda (capital do país) constituirá factor de rápido crescimento sócio-económico, que pelo aumento dos níveis aquisitivos, facilitar a sustentabilidade das famílias e as respostas às necessidades escolares serão bem atendidas;
- e) Possibilidade de cooperação directa com as instituições de ensino superior para a criação de projectos investigativos para responderem as exigências do Ensino Geral;
- f) Através do INIDE produzir seus materiais e activar mecanismos de distribuição gratuita conforme estipulado por lei, mas também, em cooperação com o Ministério do Ensino Superior, facilitar a produção científica de outros materiais de apoio, livros para outros subsistemas e comercializá-los para engordar as receitas financeiras do MED;
- g) Expandir por todos os municípios os Magistérios Primários, Escolas Superiores Pedagógicas com cursos de formação de formadores para atenderem a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Secundários e outros e/ou optar pelo direcionamento dos cursos de Pedagogia nos ISCEDs a actuação concreta;
- h) A RE fez surgir a figura do supervisor pedagógico, contrapondo a actuação tradicional do inspector, relegado às questões de verificação das condições técnicas e administrativas;
- i) Aumentaram-se as possibilidades de acesso à categoria profissional e salarial dos docentes;
- j) A avaliação de desempenho docente na base de uma ficha de critérios ou indicadores diminui a subjectividade valorial dos gestores sob o trabalho do docente;

- k) O reconhecimento dos ensino angolano pelas leads da UNESCO, motivou muitas instituições que levam a cabo trabalhos de avaliação de qualidade do ensino a nível internacional se interessarem pelo nosso ensino e desta forma, constarmos nos relatórios de renome e, vendermos assim a imagem de Angola no Exterior;
- l) A diversificação no plano de cooperação diplomática tornará cada vez mais rico e deixar os interessados a bolsas de estudos e a formação auto-financiada escolherem onde se querem formar e através do concerto de ideias se construir no futuro um modelo ecléctico segundo os contextos reais de Angola e de sua peculiaridade nacional;
- m) O convite à criatividade face a crise económica e financeira constitui uma super oportunidade para o investimento privado no ramo da educação;
- n) A monodocência obrigou o aumento do número de vagas na educação, ajudando na redução do desemprego ainda muito sentido em Angola;
- o) A abertura política, o respeito pela diferença, o apelo ao contraditório de opiniões pluralismo ideológico, vai tornar o processo de ensino-aprendizagem mais afastado do poder político, portanto, mais crítico, reflexivo e criativo.

2.7. Síntese sobre Angola ante os novos paradigmas educativos

(...) “Fazendo uma avaliação da nossa reforma educativa, podemos afirmar que há muitos progressos, mas constatamos ainda pontos fracos que não favorecem aos objectivos propostos tais como: o problema do investimento em infra-estruturas para a formação de professores a nível médio e superior, a práxis tradicional do processo de ensino e aprendizagem, a consciência de ser educador, a passagem automática no ensino primário, a monodocência, a assimetria entre a escola do campo e a escola urbana e a qualidade do ensino (Binji, 2013, p. 100). Há ainda uma forte tendência da escola angolana ser simples produtora de diplomas e não de saberes significativos e autênticos.

A reforma mudou a estrutura. Mas o modo de “fazer escola” ainda prevalece. Ainda nota-se aquela característica de escola de esforço, escola de castigos, escola passiva, escola centrada sobre os programas e longe da vida real dos cidadãos.

O processo de ensino-aprendizagem é ainda caracterizado pelo unidirecionamento (Binji, op. cit. p. 101). E, segundo Fernando (2010, p. 79), “este tipo de educação passiva não dá espaço à criatividade, nem e à transformação”.

Independentemente de todos os factores de estrangulamentos da Reforma Educativa em Angola, nós ainda acreditamos que este é o Sistema de Educação que se adequa às novas exigências mundiais e aos novos contextos de paz e de desenvolvimento sustentável. Porém, a descontextualização ideológica de alguns cidadãos nos órgãos de decisão e do executivo, ligados a inadaptação didáctico-metodológica de muitos docentes e professores nos diversos níveis de ensino aos novos paradigmas educativos, sem menos importância a escassez de condições infra-estruturais e de apoio pedagógico, têm sido um dos principais obstáculos para a procecução da Reforma Educativa no país, conforme se depreende do Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa (Cabral (Coord.), 2014a).

A aposta na inovação e na criatividade tem sido nos últimos tempos procuração premente do Executivo Angolano e dos cidadãos de forma geral, que em termos da política macroeconómica surgem expressões como: *Empreendedorismo, Iniciativa Privada, Diversificação da Economia, Descentralização e Desconcentração Administrativa, Municipalização dos Serviços Sociais Básicos, Desparternalizar o Estado, etc.*

Este apelo ficou reforçado com os pronunciamentos de José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola no «Discursos de Fim de Ano» dirigido ao corpo diplomático acreditado em Angola, do qual extraímos o seguinte: (...) «No plano bilateral queremos sublinhar que vamos continuar a ter os vossos países como parceiros neste ano em que a queda do preço do petróleo cria desafios, mas também estimula a criatividade e o surgimento de novas oportunidades» (...) (Santos, 2015).

Acreditamos que toda e qualquer política do Executivo são absorvidas pelas populações graças a acção conjunta dos actores sociais, onde o professor é chamado com a sua arte, a imprimir mudanças na forma de pensar, ser e agir dos cidadãos no sentido de se materializar as orientações baixadas a nível da alta estrutura governativa que à luz da Constituição da República faz cumprir uma série de tarefas atinantes à satisfação das necessidades dos cidadãos e dispõe junto deles condições essenciais para cada um aproveite a tempo útil as oportunidades que se lhe oferece para projectar-se como homem e mulher capaz de dar um contributo valioso para o desenvolvimento da sua família (comunidade restrita) e do país de forma geral, sem se esquecer que somos chamados à solidariedade mundial que nos obriga abrir mão à humanidade sempre que necessário for.

Por esta razão, o Executivo Angolano, representado pelo Vice Presidente da República, Manuel Domingos Vicente, em representação, o Engenheiro José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola, assumiu mais uma vez, perante os outros 192

representantes de seus países, em Nova Yorque, nos Estados Unidos da América na septuagésima reunião do Conselho das Nações, membros da ONU, reafirmar o compromisso de seguir com as actividades atinantes ao alcance dos objectivos e metas do MILÉNIO, onde a “*Educação para todos, rumo ao desenvolvimento sustentável*” com prioridade à “*irradicação da fome e da pobreza*” até 2030, dominaram a tónica da conversa entre os delegados da Cimeira (Sanhanga, 2015).

Para o efeito, há que abandonarmos as práticas do ensino-aprendizagem tradicionais e nos engajemos logo, logo à práxis educativa dos novos tempos como defende Dewey: “A educação autêntica provém da experiência”; “É verdade que nem toda a experiência seja genuinamente educativa; de facto há experiências deseducativas; não se procura insistir sobre a necessidade da experiência ou sobre a actividade na experiência, trata-se antes de tudo, a qualidade da experiência que se faz. (Dewey, in: Lanfranchi & Prellezo, 2008, citados por Binji, 2013, pp. 86-87).

Cada experiência feita modifica a pessoa do menino. Portanto, a educação requer dois elementos: *a interação e a continuidade*” (Binji, op. cit., p. 87). Vamos continuar a interagir, partilhar pontos de vistas para continuarmos a empreender mudanças significativas na práxis educativa angolana, apelando a práxis dialógica em detrimento do verticalismo pedagógico (cfr. Blabinot, in: (Muzás & Blanchard, 2008).

Com esta pesquisa pretende-se dar um subsídio valioso para o cumprimento do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE, 2015-2025), cuja meta está alinhado com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2013-2017) e o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), cujo Projecto Executivo conjunto é: «Educar Angola até 2025», daí que se extendeu a gratuidade do ensino até a 9^a classe, que antes era exclusivo para a 1^a infância (dos 0 aos 12 anos de idade) que corresponde a Educação Pré-escolar e Primário. A partir de 2015 alarga-se até ao Iº Ciclo do Ensino Secundário (7^a, 8^a e 9^a classes) (TPA2, 2015).

Angola concorre desta forma para se posicionar entre os países que estão engajados na materialização das novas dinâmicas educativas. Uma educação de qualidade que através de métodos activos despertam a atenção e a curiosidade da criança.

A criatividade torna a escola um lugar de atracção e de verdadeiro viveiro de talentos e pessoas autênticas que possam no futuro, compreender os factores onto-antropológicos da sua existência e tomarem consciência da sua missão no mundo.

3. A INFLUÊNCIA DA CRIATIVIDADE DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NO ÂMBITO DA REFORMA EDUCATIVA

Se no terceiro capítulo, estão identificados os pressupostos legais e curriculares que sustentam o uso da criatividade pelos professores primários em Angola. Neste quarto capítulo explica-se como o professor pode com o seu toque artístico influenciar positivamente a formação integral dos alunos.

3.1. Influência da Criatividade no Processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo AA.VV (2005), a grande contribuição do século XX para o estudo do papel da criatividade no processo de educação foi dada pelo psicólogo suíço Jean Piaget, que concluiu que as crianças amadurecem integrando conceitos cada vez mais complexos de forma progressiva, ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. Nessa linha de estudos, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um guia no processo de descoberta do mundo pelo aluno.

A criatividade desempenha papel de destaque na aquisição da linguagem. Para alguns especialistas, criatividade é produtividade, ou seja, a capacidade de produzir e entender enunciados não antes realizados na língua, são mais importantes nessa fase, do que a correção gramatical, desde que esses enunciados sejam adequados ao contexto. Citando a mesma fonte Herbert Read, defende o uso da arte como instrumento educativo.

Pela arte o educador deve estimular a capacidade perceptiva, física e explorar a utilização dos órgãos dos sentidos para apurar as sensações das crianças e por elas absorverem maior volume de informações. Para isso, o emprego do lúdico é fundamental para se evitar que escola se transforme num lugar inóspito e sufocante.

No lado instintivo e emocional das pessoas está a criatividade. Se no hemisfério direito do cérebro situa-se a inteligência, no esquerdo encontramos a espontaneidade e a criatividade que muitas vezes é discurada pelos educadores, até por alguns psicopedagogos (Ferraz, 2010, p. 45).

As pessoas criativas revelam ser muito inteligentes, mas confiam principalmente na própria intuição e valorizam os aspectos não racionais da personalidade própria e alheia. Acima de certo patamar.

No entanto, a correlação entre inteligência e criatividade se altera, ou seja, uma pessoa inteligentíssima pode não apresentar altíssima criatividade. Muitas pessoas criativas se inclinam por uma relativa desordem, atitudes contraditórias e desequilíbrio. Para elas, a assimetria e o não-convencional representam um desafio (AA.VV, 2005).

O estudo da criatividade ganhou impulso principalmente nos Estados Unidos, depois da segunda guerra mundial, quando a inventividade científica passou a ser mais valorizada que nunca. A observação de pessoas criadoras e a análise da biografia de gênios do passado permitiram a formulação de algumas idéias sobre o processo criativo, dentre as quais a mais unânime se refere à importância da originalidade (AA.VV, 2005).

3.2. Reforma Educativa em Angola: apelo à uma educação contextual e criativa

A 2^a RE que decorre no país desde 2001 cuja avaliação de balanço global foi realizada em 2014/2015 e, se estendeu para 2025 (Projecto Educar Angola) constitui um apelo inelutável à criatividade a todos os níveis da educação conforme dito anteriormente. Esta criatividade apelada espera-se ser efusiva até nas actividades do quotidiano do indivíduo, face às mudanças abruptas que caracterizam a “ERA DIGITAL” (Lukoski & López, 2014).

A aplicação das NTCs na educação embra sejam de grande valia, não pode transformar o processo de ensino-aprendizagem no simples desenvolvimento de habilidades técnica racionalmente manipulável, sem a consideração do homem na sua integridade. Por isso, se apela uma educação mais humanista, mais personalizada e criativa; Onde a consciência crítica deve vincar. Para tal efeito, os professores devem avaliar e serem avaliados constantemente sobre seu desempenho.

A escola necessita de promover a consciência crítica, para que se torne uma escola activa e construtora da história; capaz de reflexão e de debates que visam melhorar as condições de vida dos cidadãos. O futuro da escola angolana passa necessariamente pela consciência crítica, activa e criativa, cuja promoção depende essencialmente da práxis docente que se projecta para ser mais (Binji, 2013, pp. 128-129).

3.2.1. Avaliação da criatividade dos professores no contexto escolar angolano

A avaliação da criatividade dos professores faz parte de um diploma legal, aprovado no conjunto de toda Legislação da Educação, publicada pela Imprensa Nacional.

Pelo Decreto nº Decreto nº 7/08 de 23 de Abril foi criado o Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação adequado à matriz do Novo Estatuto de Carreira dos Docentes e de outros especialistas da educação.

No Artigo 1º está patente que o diploma a que se refere regula a avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas de administração de educação. Esta avaliação visa:

- a) Despertar nesses trabalhadores a necessidade de superação constante, capacitando-os científica e pedagogicamente para as suas tarefas quotidianas;
- b) Incentivá-los para a disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas diárias que concorram para a planificação, organização ou execução da actividade laboral;
- c) Contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.

A avaliação de desempenho é obrigatória e incide sob efeitos de promoção na carreira salarial (Artigos 2º, 3º e 4º).

3.2.2. Factores ou Indicadores de Avaliação de Desempenho dos docentes na RE (Decreto nº 7/08 de 23 de Abril)

Através do quadro abaixo se pode compreender os factores ou indicadores sobre os quais incide a avaliação de desempenho dos professores e outros técnicos da educação.

Quadro nº 3.1– Ficha de desempenho do pessoal docentes do Ensino Primário e Secundário na Reforma Educativa (Indicadores)

Período a que respeita a avaliação de _____/_____ / _____	
1.	Qualidade do processo de ensino – aprendizagem... <input type="checkbox"/>
2.	Aperfeiçoamento profissional..... <input type="checkbox"/>
3.	Inovação pedagógica..... <input type="checkbox"/>
4.	Responsabilidade..... <input type="checkbox"/>
5.	Relações humanas no trabalho..... <input type="checkbox"/>
6.	Actividades extra-lectivas..... <input type="checkbox"/>
7.	Pontualidade total obtida..... <input type="checkbox"/>
8.	Avaliação de desempenho..... <input type="checkbox"/>

Fonte: Decreto nº 7/08 de 23 de Abril: Anexos 2

1. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem

Refere-se a avaliação da qualidade do trabalho docente. Avaliação dos conhecimentos teóricos e práticos relacionados com as experiências da função, perfeição do trabalho realizado. Este indicador é avaliado multiplicando a classificação obtida pelo coeficiente 3 e, a sua graduação vai de 5 a 20 valores com intervalos de 5 pontos para cada graduação.

Exemplo: 1^a Graduação 5=15 Valores. Significa Má Qualidade;

2^a Graduação 10=30 Valores. Significa Suficiente Qualidade;

3^a Graduação 15=45 Valores. Significa Boa Qualidade;

4^a Graduação 20=60 Valores. Significa Excelente Qualidade.

Neste ano, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem está sendo avaliada pela Comissão Intersectorial para Elaboração de um Estudo Sobre a Qualidade de Educação em Angola (CIPEESQEA, 2015).

2. Aperfeiçoamento profissional

Quanto a este factor, avalia-se o grau de interesse em adquirir novos conhecimentos profissionais, em corrigir defeitos e pontos fracos, e a facilidades de ajustamento a novas tarefas e situações. Este factor é avaliado multiplicando a classificação obtida pelo

coeficiente 2 e, a sua graduação vai de 5 a 20 valores com intervalos de 5 pontos a cada graduação.

- Exemplo: 1^a Graduação 5=10 Valores. Revela prática docente rotineira;
- 2^a Graduação 10=20 Valores. Revela insegurança em inovar;
- 3^a Graduação 15=30 Valores. Revela facilidade na adapatação;
- 4^a Graduação 20=40 Valores. Reveleva excência metódica.

Aproveitamos esta pesquisa para com as palavras do Director Provincial da Educação na província, dizer que “no Kwanza Norte vários tem sido os apelos à superação pedagógica. Porém, o espanto é que os professores que no dia-a-dia têm sido alvo de queixa por parte dos alunos e estudantes são os que mais se ausentam dos seminários e reuniões metodológicas” (Manuel, 2015a; Kirinda, 2015).

3. Inovação pedagógica

Este item visa avaliar a facilidade que o professor tem de procurar soluções para os problemas, independentemente da intervenção ou orientação do seu superior hierárquico. Para avaliar este indicador, multiplica-se a classificação obtida pelo coeficiente 1 e, a sua graduação vai de 5 a 20 valores com intervalos de 5 pontos a cada graduação, conforme se ilustra:

- 1^a Graduação 5=5 Valores. Revela prática docente rotineira;
- 2^a Graduação 10=10 Valores. Revela insegurança em inovar;
- 3^a Graduação 15=15 Valores. Revela facilidade na adapatação;
- 4^a Graduação 20=20 Valores. Reveleva excência metódica.

1^a Graduação: Implica dizer que o professor não se esforça por procurar soluções ou desenvolver novos métodos de trabalho, sem a intervenção do superior hierárquico;

2^a Graduação: O professor esforça-se na busca de soluções ou novos métodos de trabalho, embora os resultados nem sempre sejamadequados ou oportunos;

3^a Graduação: O professor com esta graduação, esforça-se por resolver problemas e criar novos métodos de trabalho, apresentando sugestões normalmente adequados e oportunos;

4^a Graduação: São avaliados com esta graduação professores destacados no desempenho e na resolução de problemas, desenvolver e criar novos métodos de trabalho. As soluções apresentadas são sempre adequadas e oportunas.

Apesar de todos usarem a mesma didáctica, o professor criativo empreende um toque didáctico-pedagógico diferente, motivador e atraente, no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem não só eficaz e eficiente, mas sobretudo humanizante e fascinante (Medaura, 2007), procurando buscar uma “escola que educa para a vida” (Cury A, 2003, p. 119).

4. Responsabilidade

Este indicador avalia a capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos actos e o dever patriótico. Para avaliar a responsabilidade, multiplica-se o valor da graduação pelo coeficiente 2.

Exemplo: 1^a Graduação 5=10 Valores. Revela pouco sentido patriótico;

2^a Graduação 10=20 Valores. Revela insuficiência de auto-crítica;

3^a Graduação 15=30 Valores. Revela comprometimento com as tarefas;

4^a Graduação 20=40 Valores. Reveleia elevado sentido patriótico.

O sentido de responsabilidade tem a ver também com o cumprimento da pauta de ética e deontologia do professor que constitui o padrão do perfil docente (Marques, 2003).

5. Relações humanas no trabalho

Parecendo que não, a criatividade do docente é multisectorial. Neste âmbito o Decreto sobre o desempenho docente, avalia a facilidade de estabelecer e manter boas relações com as pessoas com quem trabalha, o interesse em criar bom ambiente de trabalho e a facilidade de integração e cooperação em trabalho de grupo. Na base de um coeficiente de 2, acha-se a graduação desse item, conforme se demonstra:

Exemplo: 1^a Graduação 5=10 Valores. Implica provocação de conflitos no grupo;

2^a Graduação 10=20 Valores. Implica dificuldade no relacionamento;

3^a Graduação 15=30 Valores. Implica espírito de cooperação e entrega;

4^a Graduação 20=40 Valores. Implica eficiência nas suas intervenções nas equipas de trabalho, promotor de um clima de harmonia no grupo.

Na relação pedagógica, a criatividade visa entre outros promover uma relação satisfatória com todos os alunos para que estes se sintam animados e confiante, ajuda a elevar a auto-estima dos alunos (Pessanha, et al., 2012).

6. Actividades extra-lectivas

No contexto dos novos paradigmas educativos, sobretudo nas escolas cujos currículos centram-se na pessoa do aluno como factor e fonte na construção do currículo (teorias humanistas de aprendizagem), uma nova figura parece ainda distante do ensino angolano; A figura do educador ou animador social (Soriano, 2005), cuja função tem vindo a ser substituída por um professor que assume simultaneamente os papéis de docente e coordenador das actividades extra-escolares sem que, no entanto, tenha uma formação para o efeito e, a exerce por curiosidade e imitação das escolas circunvizinhas. Esta figura está sendo introduzida pela Pedagogia Social.

Trata-se não mais de um crítico às políticas educativas (sociólogo de educação), mas aquele que, compreendendo os contextos, vai ao encontro das necessidades dos alunos de dentro e fora da escola, no sentido de trazer à resolução junto do colégio da escola. Por outro lado, é alguém que ao lado do supervisor pedagógico sugere a integração de estratégias de acções e actividades visualizadas numa determinada situação extra-escolar e trazem-na ao contexto-sala de aula para também servirem de dinâmicas metodológicas.

Este entre-cruzamento das actividades escolares com as extra-escolares, bem como a presença multisectorial na acção educativa da criança, devido a actuação conjunta dos diversos actores, facilitados pela flexibilidade e maior vertebração, é muitas vezes chamado de derrube das paredes da escola, ou escolas-abertas (Santomé, 2011, p. 147).

Segundo o Dictionnaire Actual de l'éducation, o professor com bom desempenho profissional é o professor competente. Aquele que tem um reportório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes ou valores profissionais que se admitem como necessários ao sucesso da prática do ensino-aprendizagem significativos (Cf. Renald Legendere, 1993, citado por Martins (Coord.), 2002, pp. 69-70).

3.3. A inovação pedagógica do professor primário em Angola

Para aferirmos a capacidade inovadora do professor primário temos que identificar as actividades metodológicas programadas no Plano Curricular do Ensino Primário para sabermos se de facto se enquadram nas novas tendências educativas, quais são os pontos que escaparam na sua planificação e que através do aperfeiçoamento profissional, ligado à criatividade quer a nível individual ou grupal enquanto profissionais do mesmo nível de ensino, introduzirem suplementos curriculares, cumprindo assim, o pressuposto da aplicação do “*currículo oculto*” (Jackson, 1968, citado por Ventura & Gonçalves, 2014, p. 112), numa actuação conjunta com outros actores sociais da educação, sem para tal necessitar sair dos parâmentos legendados pelos órgãos definidores da política do ensino em Angola.

3.3.1. Caracterização Geral do Ensino Primário em Angola (INIDE)

A Reforma Curricular constitui uma componente fundamental da 2^a Reforma do Sistema Educativo, criando necessárias e lógicas expectativas por parte de quantos, directa ou indirectamente, se encontram envolvidos no processo educacional, mas também de vários sectores da sociedade angolana.

Estão em causa as opções educacionais que hão-de orientar a formação das gerações vindouras, esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação.

A decisão fundamental de uma Reforma Curricular justifica em si o demorado processo da sua concepção e desenvolvimento e da sua experimentação. A Lei de Bases do Sistema de Educação fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares.

A partir da LBSE, foi elaborada a proposta de reorganização dos Planos de Estudos do Ensino Primário, o que deu início ao trabalho de pesquisa, auscultação, reflexão e ordenamento de projectos, com a participação de intervenientes de diversas instituições educacativas e não só, como adiante se refere.

Para o delineamento e concepção de um modelo curricular, foram tidas em conta as estruturas curriculares de vários países e o perfil desejável dos alunos no final do Ensino Primário.

A organização curricular para este ciclo básico foi concebido com base nos pressupostos anteriores que, por sua vez, funcionaram como pistas para ajudar os autores dos programas escolares a harmonizá-los do ponto de vista curricular. Relativamente à estrutura, foi adoptado um esquema (componente) básico que todas as equipas de disciplinas devem respeitar, sem excessiva rigidez, de modo a garantir a relativa homogeneidade formal dos conteúdos programáticos.

Como parte das intenções pedagógicas, a articulação vertical e horizontal foi tida como indispensável, tal como se descreve por itens:

a) Enquadramento dos Programas no Ensino Primário

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;
- Orientação de toda a acção pedagógica na formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores, considerando a multiplicidade de cultura e de variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades que favorecem a prossecução dos estudos.

b) Função Social do Ensino Primário

O Ensino Primário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social para o prosseguimento de estudos.

O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos (eliminar o analfabetismo).

c) Características dos Alunos neste Nível Etário

Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interacções com os companheiros e, principalmente, na qualidade do raciocínio.

Neste período, o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela torna-se capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objectiva.

A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai-se tornando objectivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas.

A criança domina, nesta fase, os conceitos de distância, de tempo, de classes, relações, de número, etc.

Finalmente é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, o seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado ao das estapas anteriores e seguintes.

O desenvolvimento cognitivo nesta etapa é caracterizado pelo uso de sistemas logicamente organizados, entre os quais, a classificação e a seriação.

O desenvolvimento emocional está relacionado com o processo de socialização que exige da criança a entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro.

A criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende das suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a forma do autoconceito que, de forma geral, se baseia naquilo que os outros dizem a seu respeito.

A agressividade (física ou verbal) é uma das reacções da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Outra forma de defesa da rejeição é o rendimento escolar.

A moralidade é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage quotidianamente, tais como a família, o trabalho, a escola e os companheiros.

O desenvolvimento social aparece na criança com a necessidade de ter amizades duradouras e de conviver com os companheiros. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade torna-se impulsos poderosos no final deste período.

Um aspecto importante de socialização é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Aos competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. Por outro lado, a competição pode ser prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes.

A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e buscar o diálogo e o respeito pelas regras estabelecidas.

d) Objectivos Gerais do Ensino Primário

As LBSE determinam, no seu artigo 18º, que o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

- ✓ Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- ✓ Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- ✓ Proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolver as capacidades mentais;
- ✓ Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- ✓ Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras;

e) Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Primário (6ª classe)

Os objectivos já referidos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem:

- A nível do saber:

- Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita;
- Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvidas capacidades de trabalho, pesquisa organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas;
- Conhece o meio natural e social que o circunda;
- Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde;

- A nível do saber-fazer:

- Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e de criação artística).

- A Nível do saber-ser e estar:

- Demonstra atitudes correctas de regras e normas de conduta;
- Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana;
- Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

3.3.2. Estrutura Curricular do Ensino Primário em Angola

Na escolaridade obrigatória angolana o currículo reflecte um projecto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Neste nível de escolaridade, e particularmente nos quatro primeiros anos, criam-se as condições para proporcionar aos alunos:

- Uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar;
- A aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitirão, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida activa, uma vez que se trata da escolarização obrigatória;

- O uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo e não como compartimentos estanques, como é apresentado no seu Plano de Estudos.

No artigo 17º da LBSE define-se o Ensino Primário como um período unificado de seis anos, constituindo a base do Ensino Geral, tanto para a educação regular como para o subsistema de educação de adultos, sendo o ponto de partida para os estudos de nível secundário. Por isso, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-ser, do saber-fazer e do saber-estar.

Os valores éticos, cívicos, culturais e outros que se pretendem transmitir através do processo de ensino, permitirão que as gerações sejam dotadas de conhecimentos lógicos, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e colectiva.

Atendendo a especificidade psíquica da criança nas primeiras quatro classes, a experiência aconselha a introdução do Estudo Meio, em vez das Ciências Integradas, como disciplina atónoma para iniciar a criança no conhecimento sistematizado do meio que a rodeia e como complemento das vivências já adquiridas.

A mesma opção foi tomada para a Educação Moral e Cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana.

De facto, é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos. Ao se tratar de uma escolaridade obrigatória traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores, porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola para interiorizarem sucessivos fracassos, que os convencerão de que não são capazes de serem bem-sucedidos no futuro.

Para o Ensino Primário definiu-se um conjunto de dez disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídas em função do nível de escolaridade que de seguida apresentamos:

Quadro nº 3.2 - Plano de Estudos do Ensino Primário até 2013

Disciplinas	Horário Semanal					
	1 ^a Classe	2 ^a Classe	3 ^a Classe	4 ^a Classe	5 ^a Classe	6 ^a Classe
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
História					4	4
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. Manual Plástica	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2
* Religião Moral						
**Língu Nac. Kimbundu						

Fonte: Adaptado de Cláudio (2011, p. 11)

*Para algumas escolas religiosas.

**Em fase experimental nas escolas seleccionadas.

Ainda no Plano de Estudo apresentado, pode-se constatar o seguinte:

A: Disciplinas e carga lectiva semanal

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

B: Disciplinas e carga lectiva anual por classe:

- Língua Portuguesa (LPort); para as quatro primeiras classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos para cada classe 270 tempos lectivos. Para as duas últimas classes teremos 240 tempos lectivos por classe (ciclo=1560).
- Matemática (Mat.); para as quatro primeiras classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos para cada classe 210 tempos lectivos. Para as duas últimas classes teremos 180 tempos lectivos por classe (ciclo=1200).
- Estudo do Meio (Est. M.); para as quatro primeiras classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos para cada classe 90 tempos lectivos. (ciclo=360).
- Ciência da Natureza (C.Nat.); Para as duas últimas classes teremos 120 tempos lectivos por classe (ciclo=240).

- História (Hist.); Para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe (ciclo=120).
- Geografia (Geo); Para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe (ciclo=120).
- Educação Moral e Cívica (Ed. M. C.); Para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe (ciclo=120).
- Educação Manual Plástica (Ed. M. P.); Para as seis classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos 60 tempos lectivos por classe (ciclo=360).
- Educação Musical (Ed. M.); Para as seis classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos 30 tempos lectivos por classe (Ciclo=180).
- Educação Física (Ed. F.); Para as seis classes, e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, teremos 60 tempos lectivos por classe (Ciclo=360).

C: Carga lectiva anual por classe:

- Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente.
- Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente.

D: Carga lectiva do Ensino Primário até 2013:

Ao terminar o Ensino Primário, com um ano lectivo estimado de 30 semanas, o Plano de Estudo prevê uma carga de 4 620 tempos lecivos.

A carga horária aqui apresentada está prevista para ser implementada em cinco dias lectivos, isto é, de segunda a sexta – feira, num único período do dia, sendo Manhã ou Tarde, de acordo com sistema organizativo de cada escola. A disposição das disciplinas nos horários, embora se peça o cumprimento dos postulados da Gestão Curricular e da Higiene Escolar, está aberta às estratégias das direcções pedagógicas das escolas, em coordenação com a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) aonde a escola responde.

O quadro abaixo descrito pode ajudar a compreender melhor a disposição da carga horária no Ensino Primário Regular em Angola:

Quadro nº 3.3 – Carga lectiva do Ensino Primário

Disciplinas	Horário Semanal						
	1^a Classe	2^a Classe	3^a Classe	4^a Classe	5^a Classe	6^a Classe	Ciclo
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
História					4	4	240
Geografia					2	2	120
Educação Moral e Cívica					2	2	120
Educação Manual Plástica	2	2	2	2	2	2	120
Educação Musical	1	1	1	1	1	1	360
Educação Física	2	2	2	2	2	2	180
* Religião Moral							
**Língua Nac. Kimbundu							
Total de T.L Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L Anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: Adaptado de Cláudio (2011, p. 13)

*Para algumas escolas religiosas.

**Em fase experimental nas escolas seleccionadas¹.

Na RE o Ensino Primário tem um conjunto de (10) dez disciplinas consideradas fundamentais. Com a inserção da Língua Nacional amplia-se para (11) onze, sem aumentar o número de horas lectivas tendo em conta que se fez uma partilha dos tempos lectivos entre a Língua Portuguesa e a Língua Nacional. Embora tenha surgido mais uma disciplina (L.N.), manteve-se o total de tempos lectivos semanais e anuais por classe (INIDE, 2013, p. 12).

E: Objectivos Gerais por disciplina

Língua Portuguesa:

¹ *As escolas particulares e as comparticipadas, como é o caso de várias escolas pertencentes às igrejas têm a prerrogativa de implementarem uma a duas disciplinas que não constam no plano, desde que sejam devidamente justificadas e cabe a elas a articulação da carga horária desta, sem no entanto, reduzirem mais de um tempo lectivo a cada uma das disciplinas conforme consta do Plano Oficial do INIDE. Caso a implementação de uma ou outra disciplina por iniciativa privada atrapalhe de forma notável o Plano, aconselha-se dar esta disciplina como aulas complementares no horário oposto às aulas regulares, com o consenso da Comissão de Pais e Encarregados de educação.**Para as escolas seleccionadas para a experimentação do ensino da Língua Nacional a carga horária de Língua Portuguesa ficou repartida; Deixando de ter 9 tempos, ficando apenas com 5 tempos lectivos e 4 tempos para a Disciplina de Língua Nacional (Língua Regional* ou Dialecto que vigora num determinado grupo etnno-linguístico), implementada por orientação Nacional do Ministério da Educação, mas, obedecendo uma estratégia local, embora se tenha criado uma equipa não diria multi-ethno-linguística, mas, que integra indivíduos que entendem o ensino de diferentes Línguas Nacionais para seminariarem em poucos dias os professores das sedes provinciais.

- 1º. Desenvolver um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita, que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país;
- 2º. Permitir uma compreensão do conteúdo das outras disciplinas, que exigem do aluno um domínio cada vez mais alargado do vocabulário;
- 3º. Desenvolver a sensibilidade e criatividade dos alunos;
- 4º. Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.

Matemática:

- 1º. Desenvolver nos alunos a noção da estrutura do sistema numérico;
- 2º. Desenvolver habilidades de cálculos com a resolução de problemas de aritmética e geometria;
- 3º. Desenvolver as formas de pensamento lógico e a capacidade de utilizar correctamente os métodos dedutivos da lógica.

Estudo do Meio:

- 1º. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e de qualidade de vida;
- 2º. Reconhecer e identificar elementos espaço-tempo que se refere a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal, da história local e nacional.

Ciências da Natureza:

- 1º. Contribuir para a formação científica dos alunos mediante a aquisição de conhecimentos que permitam interpretar correctamente os fenómenos da Natureza;
- 2º. Desenvolver o amor pela Natureza e a compreensão da necessidade da sua preservação;
- 3º. Explicar alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais;
- 4º. Reconhecer a importância da ciência e da tecnologia na observação de fenómenos.

História:

- 1º Reconhecer e valorizar as expressões do património histórico e cultural;
- 2º Integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo.

Geografia:

- 1º. Desenvolver aptidões para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, mundo;
- 2º. Desenvolver o vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter-relações;
- 3º. Reconhecer a desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;
- 4º. Consciencializar os alunos dos problemas provocados pela intervenção do homem no ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação, defesa e participação em acções que conduzam a um desenvolvimento sustentável.

Educação Moral e Cívica:

- 1º. Conhecer a identidade pessoal, a partir das acções, obrigações, pensamentos, crenças e valores;
- 2º. Compreender a dimensão e a importância das qualidades/valores morais que dão sentido à vida;
- 3º. Desenvolver o sentido da responsabilidade de cada um na aplicação da regra como uma actividade especificamente humana.
- 4º. Desenvolver o raciocínio moral e o espírito de justiça.

Educação Manual e Plástica:

- 1º. Desenvolver conhecimentos sobre os elementos das artes plásticas e as suas distintas manifestações;
- 2º. Conhecer o uso correcto do material pictórico e outro material relacionado com as artes plásticas;

- 3º. Desenvolver habilidades de manipular os seguintes materiais: lápis de grafite, de cera, e de cores, estimulando a imaginação para a aplicação plástica dos mesmos;
- 4º. Desenvolver conhecimentos práticos das técnicas simples de modelagem, pintura e construção com diferentes materiais.

Educação Musical:

- 1º. Desenvolver o pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- 2º. Desenvolver o domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciados;
- 3º. Conhecer e valorizar o património artístico-musical nacional e internacional;
- 4º. Reconhecer o papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural.

Educação Física:

- 1º. Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- 2º. Desenvolver nos alunos qualidades volitivas inerentes à formação do cidadão capaz de contribuir activamente para o progresso e enriquecimento da pátria;
- 3º. Promover o gosto pela prática das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factores de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social;
- 4º. Promover o desporto escolar como via de massificação de práticas de actividades desportivas por formas a termos indivíduos com «mente sã em corpo sã».

***Religião Moral ou Educação Religiosa:**

A Educação Religiosa no Ensino Primário visa de forma geral fornecer as crianças noções da Bíblia; Trata-se de uma incursão aos estudos religiosos, ao conhecimento da vida Cristã. Esclarecendo-as que as práticas de culto, de reza e oração

praticadas nas igrejas têm respaldo teórico na Bíblia. Para os católicos, tem-se inclusivo «A Bíblia da Criança» (Pastoral Juvenil Salesiana, 2016);

****Língua Nacional:**

A Língua Nacional foi introduzida para facilitar a compreensão das tradições, dos usos e costumes da região em que a criança se encontra inserida (Chivela & Nsingengo, 2008). E para assegurar o ensino das Línguas Nacionais no Ensino Primário foi proposta a inserção da Língua Nacional no Plano de Estudos da formação de Professores do Ensino Primário (INIDE, 2013). Surge desta forma a disciplina de Língua Nacional e a Metodologia do Ensino da Língua Nacional (Cf.: Anexos 3 e 4).

Ao se apresentar o Plano de Estudo da Formação de Professores do Ensino Primário ou Plano de Estudo do Magistério Primário se quer contrastar, se o perfil de formação dos professores para atenderem as crianças no Ensino Primário em Angola satisfaz as exigências para que o Professor do Ensino Primário Diplomado possa no exercício das suas funções docentes dar cumprimento do Plano de Estudos do Ensino Primário e, desta forma preparar os alunos da 1^a a 6^a classes no sentido de afim deste ciclo de formação saiam com perfil desejado para a frequência do Ensino Secundário (Ver: 0. Estrutura actual do SEA).

Vale lembrar que em Angola, há três instituições com perfil de formação de professores para o Ensino Primário que são:

- Magistério Primário que forma professores a nível médio;
- Escola de Professores do Futuro (EPF-ADPP) que oferece formação a nível médio, preparando professores primários para atenderem as escolas das zonas rurais e;
- Escola Superior Pedagógica, esta oferece formação superior em Ciências da Educação e, entre as várias especialidades integra também o Ensino Primário. Trata-se de um curso de graduação em Metodologias do Ensino Primário.

Embora com carga horária, créditos e níveis de exigências científico-investigativas diferenciadas, estas três instituições seguem a mesma matriz curricular na preparação de profissionais para atenderem a monodocência exigida actualmente no Ensino Primário.

3.4. Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, do ensino - aprendizagem e princípios gerais da intervenção educativa

Como podemos constatar, quer na caracterização como na estrutura geral do Ensino Primário, de acordo com a LBSE, a educação em Angola tem como finalidade a «formação integral da personalidade com vista à consolidação de uma sociedade progressiva e democrática» (Artigo 1º).

A criatividade na reforma educativa consiste no apelo à uma visão integracionista das actividades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, toda actuação dos professores deve ter em vista a integração de imputes necessários às aprendizagens dos alunos.

A perspectiva assumida nas opções tomadas a nível da sociedade, do ensino-aprendizagem e princípios gerais da intervenção educativa são fundamentadas no construtivismo. A construção consentânea do conhecimento com os processos de desenvolvimento e maturação do indivíduo, a sua marcha no sentido de uma autonomia cognitiva e ética em colaboração com os seus pares.

Esta perspectiva foi consensual para todos os participantes das «Mesas Redondas» realizadas para a aprovação da LBSE de Angola (Cláudio, 2011).

“A noção construtivista de conhecimentos 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 assente nos modelos científicos das formas e processos pelos quais aprendemos e nos desenvolvemos” (Cláudio, 2011, p. 16).

De 1992 a 2002 período em que decorreu a segunda fase da “guerra fraticida em Angola” a educação passou situações variadas que deixaram indícios muito fortes de abandono escolar precoce, evasão escolar, índices de reprovações sucessivos e variados, alto nível de insucesso nas provas de exames finais e havia fortes sinais reveladores do fracasso das aprendizagens abaixo dos 30% das expectativas.

Da parte dos professores elevado índice de incompetência profissional, pouca dedicação ao trabalho, irresponsabilidade, falta de espírito patriótico, elevados índices de corrupção e acima de tudo falta de criatividade.

Reflectindo sobre um dos domínios fundamentadores das práticas de ensino e da aprendizagem (a criatividade) fazemos também incidir a nossa análise sobre as concepções e crenças que os professores transportam do antigo Sistema Educativo e usam-nas ainda na sua acção pedagógica actual.

O pessimismo pedagógico, excessiva preocupação com as questões da política do Estado versus situação económica e financeira do país, negligência, despreocupação com a formação contínua, por alegada falta de celeridade e excessiva burocracia na actualização das categoriais profissionais e salarias pós término de um ciclo de formação, “corredores”, “gasosa”, “nepotismo” e “compadrerismo” tem estado a desvirtualizar o ensino que há pouco menos cinco anos para cá já grangeava de algum reconhecimento meritório dos governates angolanos e das instituições internacionais encarregues de avaliar a qualidade do ensino.

Um estudo empírico, em que se diagnostica as concepções psicopedagógicas, epistemológica que sustentam as opções didáctico-metológicas dos professores impõe-se. Há que tomar consciência do que acreditamos, pensamos, assumimos e somos- no fundo, «conhecermo-nos a nós próprios», como já alertava Sócrates – deverá permitir-nos assumir uma perspectiva mais crítica e uma acção mais esclarecida (Teixeira, 2004, p. 201).

Esta dissertação advoga que – muito mais do que as reformistas mudanças de currículos que deixam intocáveis os métodos de ensino-aprendizagem será também a «reforma interior» das cognições dos professores que promoverá uma autêntica transformação das práticas educativas passivas às práticas educativas activas e criativas (Cardoso, 2007^a). Estes postulados, em termos eductativos, pela força da sua implementação convertem-se em princípios estruturadores da acção pedagógica que devem conformar todo currículo (Cardozo, 2007b).

Com efeito, ao assumir-se a natureza pessoal, social e colaborativa do conhecimento e o modelo activo, funcional e estrutural da sua construção, coloca à educação escolar desafios e compromissos importantes para os professores de modo específico, para todos os gestores da educação, desde o mais alta entidade do órgão de tutela como delegado dos poderes executivos até ao coordenador de turma ou de disciplina.

3.4.1. Orientações didácticas gerais

As orientações que se impõe baseam-se nos enfoques epistemológicos e psicopedagógicos, das teorias humanistas de aprendizagem com grande realce do construtivismo: a selecção, organização e sequencialização dos conteúdos é uma decisão tomada através da conjugação e confluência de diversos campos e factores, conforme já apresentados no capítulo anterior. Assim, entre outras citam-se:

- O modelo curricular adoptado;
- O paradigma educativo e o modelo pedagógico de referência;
- Teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo moral;
- Análise da estrutura conceptual lógica dos conteúdos;
- Análise da estrutura conceptual psicológica dos conteúdos.

Relativamente ao paradigma educativo e ao modelo, ou modelos pedagógicos que sustenta, muito de joga no domínio da decisão política. As opções neste terreno são, em primeira instância, condicionadas (porque condicionadoras) do modelo societal (Rela, 2008; Cláudio, 2011; Zau, 2013). Mas, na base destas opções e em coerência com as mesmas, é necessário estruturar uma teoria do ensino-aprendizagem científicamente alicerçada sobre o conhecimento comprehensivo dos processos pelos quais nos formamos e desenvolvemos.

Assim, a opção assumida segundo Luís del Carmen (1996), citado por Cláudio (2011, p. 18), trata-se de dar respostas, cientificamente enquadrada, a questões como:

- Que conteúdos são mais importantes no processo de ensino-aprendizagem?
- Como os devemos apresentar aos alunos de forma que resultem comprehensíveis;
- Os conteúdos planificados são interessantes e relacionáveis com os seus conhecimentos como professores e com as idéias prévias dos alunos?
- Como estabelecer um desenvolvimento progressivo e harmonioso entre todos os alunos?
- Como potenciar as relações entre os diferentes conteúdos?

A) Criatividade na estruturação epistemológica dos conteúdos

Do ponto de vista epistemológico, as orientações gerais, “estruturalmente assentam em Piaget e Kolberg que consideram a estrutura receptora dos alunos, pressupondo funções cognitivas, associadas aos padrões de desenvolvimento social, moral e dos conhecimentos prévios dos alunos e, do ponto de vista didáctico-metodológica, assumem a teoria construtivista de Ausebel (1973) que ao invés da aprendizagem mecância, é apolgista das aprendizagens significativas. Logo, a criatividade deverá ajudar a relacionar os conteúdos anteriores com os novos, numa visão integradora e sequencial (Cláudio, 2011).

As implicações desta teoria na programação e sequencialização de unidades de ensino comprehende-se, em primeiro lugar, pela necessidade de trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, desmontando e reconstruindo os conceitos que funcionam como base (pré-requisitos) dos novos dados, analisando e trabalhando os processos cognitivos subjacentes às operações envolvidas. Com efeito, se a aprendizagem significativa se produz através da interação entre a nova informação e os conhecimentos prévios pertinentes, logo a possibilidade de aprendizagem é condicionada pelas características dos conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos que se pretende ensinar (Cláudio, op. cit., p. 19).

B) Criatividade na análise conceptual dos conteúdos

Não basta atendermos aos conceitos prévios dos alunos, à sua análise e desmontagem crítica, quando programamos unidades didácticas. Os conceitos organizam-se segundo estruturas hierárquicas na estrutura cognitiva dos indivíduos. Em função desta estrutura podem, basicamente, definir-se três tipos de aprendizagem:

- ⇒ Aprendizagem subordinada ou inclusiva – realiza-se quando as novas ideias introduzidas se relacionam de forma subordinada com ideias relevantes de maior grau de abstração, ou seja, de inclusividade, que são designadas por ideias inclusoras. A inclusão pode realizar-se por derivação (a ideia não modifica os atributos do conceito inclusor) ou correlação (há modificação dos atributos do conceito inclusor);
- ⇒ Aprendizagem supra-ordenada – produz-se quando os conceitos aprendidos anteriormente se integram num conceito mais amplo e inclusivo. É o que

acontece com a inclusão, por exemplo, de diversas espécies animais no conceito de vertebrados;

⇒ Aprendizagem combinatória – realiza-se quando uma nova ideia é colocada em relação com outras já existentes, mas com o mesmo nível de generalidade. Estabelecem-se, então, relações de horizontalidade entre as distintas ideias, precisando as relações e diferenças entre as mesmas.

Usadas estrategicamente em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, estas três modalidades constituem em si uma estrutura sólida de organização da estrutura cognitiva dos alunos.

Para Ausubel (1973), citado por (Cláudio, 2011, p. 20),

“a maioria das aprendizagens significativas realizam-se através de aprendizagens do primeiro tipo, isto é, subordinadas. Neste sentido, é fundamental que o professor trabalhe na sua disciplina organizadores prévios, ou seja, conceitos ou proposições unificadores, de grande generalidade, que, funcionando como conteúdos introdutórios mais inclusivos que os conteúdos a ensinar, devem facilitar a relação dos novos conhecimentos com a estrutura cognitiva dos alunos, estabelecendo assim uma ponte entre o que o aluno sabe e o que precisa de saber antes de aprender significativamente a tarefa em causa. Estes organizadores, sendo dotados de uma grande capacidade explicativa, são susceptíveis de se relacionarem, vertical e transversalmente com outros.”

Nesta perspectiva, e de acordo com Blanchard & Muzás (2008, pp. 53-60), a criatividade dos professores vai constituir a chave para a construção das novas aprendizagens baseada em conhecimentos e experiências anteriores, vai favorecer que o aluno seja o construtor de sua própria aprendizagem, ajuda na descoberta de potenciais pesquisadores que na busca de experiências e factos do seu quotidiano relacionam com os conhecimentos científicos aprendidos em sala de aula ou noutra actividade escolar.

A criatividade ajuda também na integração da emotividade nos contextos eductaivos. Ela vai funcionar como catalizador da interação social entre os alunos na turma e no recinto escolar (Blanchard & Muzás, 2008, pp. 62-63); a partir da atenção individualizada os professores conseguem ajudar os alunos a realizarem um processo pessoal de assimilação (didáctica personalizada) para que, sem perderm de vista sua identidade própria se tornarem (operantes) e (interativos), projectando sua autotranscendência para que no futuro sejam donos do seu próprio destino (autogovernarem-se) (Carrasco, 2011, pp. 18,19).

C) Criatividade na organização sequencial dos conteúdos

Quanto aos critérios de sequencialização, Ausubel, Novack, Hansesian (1983), citados por (Cláudio, op. cit., p. 20), estabelecem, sob a mesma teoria, dois princípios básicos:

- *Diferenciação progressiva*: as ideias mais gerais e inclusivas são apresentadas em primeiro plano, diferenciando-se progressivamente em especificidade. A apresentação dos organizadores é, como tal, feita segundo uma hierarquia descendente, na qual as ideias mais inclusivas ocupam o vértice superior e as proposições, os conceitos e factos vão sendo, progressivamente, menos inclusivos. Os mapas conceptuais propostos por Novack (1982) são um instrumento que permite representar, com precisão, estas estruturas hierárquicas;
- *Reconciliação integradora*: expressa a forma pela qual se estabelecem novas relações entre conceitos, que no decorrer da aprendizagem supra-ordenado e combinatória, sofrem modificações. Estas modificações, se não reintegradas, provocam nos alunos o que Novack (1982), citado por (Cláudio, 2011, p. 20) designa por dissonância cognitiva. É preciso, como tal, organizar as sequências de ensino de modo a que demonstrem as relações entre os novos significados conceituais e os conceitos supra-ordenados.

Nesta perspectiva,

“(...) tanto os conteúdos teóricos como os princípios devem ser desenvolvidos a partir do mais simples e fundamental para o mais complexo, específico e restrito. O mesmo deve acontecer com as sequências que orientam a formação e o desenvolvimento de procedimentos mais gerais, primeiro numa versão simplificada, para depois introduzir procedimentos cada vez mais complexos e específicos. Também a construção e o desenvolvimento de valores e sua solidificação em atitudes estáveis e duradouros passa, necessariamente, pela sua apresentação em contextos significativos, concretos e vivenciados, e a sua progressiva reelaboração através de estratégias cognitivas e sóciomorais onde o domínio do concreto e do Eu pessoal dá lugar à descentralização crítica e universalidade” (Cláudio, 2011, p. 21).

É também neste sentido que alguns autores como Reigeluth e Stein (1983), citados por Cláudio (op. cit.). falam da necessidade de se definir um epítome na organização sequencial do ensino. O epítome funciona como elemento articulador entre o ensino e a aprendizagem de um conteúdo com o outro. O epítome consiste num pequeno número de ideias gerais e simples, apresentadas num nível concreto de aplicação, de forma compreensível para os alunos. Este epítome constitui a primeira unidade de qualquer sequência, sendo progressivamente especificado e ampliado à medida que o processo de

ensino se desenvolve. É uma unidade relacional de base, e muito menos a sua súmula. Para Carmen (1996), citado por Cláudio (op. cit., p. 21), a elaboração de um epítome requer:

- ✓ Seleccionar o tipo de conteúdo organizador (pode ser um conceito, um princípio, um procedimento);
- ✓ Analisar a estrutura lógica desse conteúdo;
- ✓ Analisar a estrutura psicológica de construção do conteúdo, definindo os requisitos da aprendizagem;
- ✓ Seleccionar os elementos nucleares do conteúdo que serão apresentados em epítome no início da unidade;
- ✓ Seleccionar os conteúdos de suporte necessários ao desenvolvimento dos conteúdos fundamentais.

A continuação da sequência implica a elaboração e o desenvolvimento de cada um dos elementos nucleares apresentados no epítome. Neste processo, é importante criar contextos significativos que favoreçam a motivação dos alunos e, simultaneamente, a formação de estruturas cognitivas estáveis, facilitando a interpolação entre os processos de análise e síntese.

3.4.2. Métodos gerais do processo de ensino-aprendizagem previstos

O agrupamento sequencial e lógico dos conteúdos programáticos e sua ministração em sala de aula dependem de vários métodos e técnica quer de nível teórico, assim como os de nível empírico que são utilizados pelo professor e pelos alunos cada um a seu gosto e segundo a actividade que realiza num determinado momento do processo (Cavalo, 2015).

Segundo o Plano Curricular do Ensino Primário, construído e recomendado pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), no seu anexo V encontra-se plasmado que: “os métodos gerais de ensino-aprendizagem previstos são de acordo a classificação de Kimberg (s/d), citado por Cláudio (2011, p. 31) que ressalta a fonte de transmissão e obtenção de conhecimentos. São eles:

- a) *Métodos orais*: a exposição, a explicação, a narração, a descrição e o método socrático ou diálogo;
- b) *Métodos visuais*: A observação, a demonstração, a percepção audiovisual;

- c) *Métodos práticos*: Trabalho com livro, exercícios destinados a formação de hábitos e habilidades, trabalho de laboratório, trabalho em grupo, entre outros.
- d) *Para os professores importa* ainda variar as estratégias cognitivas (elaboração de desenhos, leituras de diagramas, produção de textos) na sua vertente individual e de colaboração em grupo.

Vale lembrar que que durante a operacionalização desses métodos se deva ter em conta o uso combinado dos mesmos pois, interactuam e inter-completam-se em vários momentos da execução de qualquer tarefa. É preciso levar em conta a situação espáço-temporal em que ocorre o processo para melhor seleccionarmos os métodos ou a combinação de métodos aplicar em cada passo do processo docente-educativo, desde a planificação a execução da aula propriamente dita. Com efeito, não importa apenas o “tornar-se homem”, mas, o “tornar-se homem hoje em Angola” (Santos, 2009).

Assim como dizíamos, o professor dever assumir na base do que está orientado um posição inovadora criativa a partir do modelo societal a ser projectada por meio da educação. Daí que, de acordo com a disciplina, a matéria e o contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, o professor se deve interrogar:

Que teoria de aprendizagem adoptar? Que métodos e técnicas utilizar? Já afirmavam Binet e Simon citados por Teixeira (1968, p. 156):

“correr o risco de um cego empirismo quem se conforma em aplicar um método pedagógico sem investigar a doutrina que lhe serve de alma”. Não há métodos neutros. Não há técnicas neutras. Por baixo de qualquer teoria, de qualquer método, de qualquer técnica está implícita uma visão de homem e de mundo, uma filosofia”.

A filosofia é, assim, norteadora de todo o processo educativo. O maior problema educacional angolano sempre foi e ainda é a meu ver, os valores proclamados e valores reais na educação angolana. Proclamamos belíssimos princípios filosófico-educacionais.

Na prática, entretanto, precisamos de maior praxidade e maior aproximação aos ritmos constantes de mudanças sociais. Pois, se assim não for, contradizer-nos-íamos, incoerência existente entre nossas palavras e nossos actos.

Vê-se que o que está plasmado é de todo correcto e está de acordo com o que a maioria dos estados a nível do mundo têm postulados nos seus diplomas. Todavia, a prática dos professores está ainda aquém do previsto, por outro lado, a maior parte dos professores ou não acreditam nas convicções teóricas que sustentam suas posições ou desconhecem a

perspectiva teórica que sustentam o processo de ensino-aprendagem plasmado na Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola.

3.5. A criatividade como filosofia de trabalho

A Filosofia constitui para a pedagogia uma dupla fonte, conceptual e metodológica, que fornece os fundamentos apriorísticos que delimitam a legitimidade da acção pedagógica. (Carvalho, 2006, p. 176). Por isso, a Filosofia Pedagógica tem por objectivo geral ajudar o professor a ter uma cosmovisão mais ampliada para melhor gerir o seu trabalho. De modo específico visa o seguinte:

- Levar ao futuro professor a compreensão da conjuntura existencial para poder exercer sua actividade docente – educativa com mestria;
- Assegurar a educação e formação espiritual dos futuros quadros para a sociedade democrática;
- Fomentar nos futuros quadros angolanos, análise concreta da vida social e no apreço pelos valores morais permanentes da sociedade e na cultura angolana e o interesse pela democracia do país. Considerando os contextos sócio-histórico, político, cultural, económico, entre outros que influenciam o processo docente – educativo. Talvez seja mais pertinente perguntar: *para que filosofia na educação?*

A resposta é simples: porque educação é, afinal de contas, o próprio “tornar-se homem”. Não há como educar fora do mundo. Nenhum educador, nenhuma instituição educacional pode colocar-se à margem do mundo, encarrapitando-se numa torre de marfim. A educação, de qualquer modo que a entendamos, sofrerá necessariamente o impacto dos problemas da realidade em que acontece, sob pena de não ser educação.

Em função dos problemas existentes na realidade é que surgem os problemas educacionais, tanto mais complexos quanto mais incidem na educação todas as variáveis que determinam uma situação educativa.

Deste modo, a “**Filosofia na educação**” transforma-se em “**Filosofia da Educação**” enquanto reflexão rigorosa, radical e global ou de conjunto sobre os problemas educacionais. Estas críticas devem resultar numa mudança no ser e no agir do professor, ou seja, a Filosofia Pedagógica, transforma-se em Pedagogia Filosófica (cf. Dalbosco (s/d), Blanchard & Muzás, 2008, p. 2).

De facto, os problemas educacionais envolvem sempre os problemas da própria realidade. A Filosofia da Educação apenas não os considera em si mesmos, mas enquanto imbricados no contexto educativo. Assim sendo podemos deduzir que:

1º Todo educador deve filosofar. Melhor ainda, filosofa sempre, queira ou não, tenha ou não consciência do facto. Só que nem sempre filosofa bem. A este respeito afirma Kneller (1972, p. 146) “se um professor ou líder educacional não tiver uma filosofia da educação, dificilmente chegará a algum lugar. Um educador superficial pode ser bom ou mau. Se for bom, é menos bom, do que poderia ser e, se for mau, será pior do que precisava ser”. Já Lonergan (1993), citado por Calva (2010, p. 15), afirmava que ensinar é tornar operante uma filosofia.

2º Também todo educando deve filosofar, ou seja, deve reflectir sistematicamente, buscando as raízes dos seus problemas, de modo a formar uma “visão de mundo” e adquirir criticamente princípios e valores que lhe orientem a vida. Só assim, os alunos serão homens e não robôs. É preciso, pois, municiá-los de instrumentos racionais e afectivos para que se habituem a ser crítico (dúvida metódica) (Oliveira, 2004).

3.6. Como avaliar a criatividade dos professores?

Apesar dos enormes constrangimentos de que passa o professor, desde a pouca valorização social de seu trabalho, condições precárias de trabalho, número elevado de alunos por turma, escassez de material didáctico para ele e para os alunos, forte heterogeneidade entre as crianças, resultantes das assimetrias sociais de suas famílias, falta de pré-requisitos em muitos alunos por não terem passado pela Educação Pré-escolar, o professor pode e deve com sua formação, perícia profissional, experiência no trabalho docente-educativo e espírito inovador lapidar as lacunas detectadas através de um leque de actividades didácticas e extra-curriculares, bem como actividades de reforço das aprendizagens (Machado, 2011), contribuir significativamente para a construção de cidadãos activos e responsáveis, capazes de assumirem uma atitude positiva frente a vida (Freire, 2011, p. passim).

Para o cumprimento deste propósito, cabe aos professores utilizar técnicas capazes de os fazer adquirir os elementos de base, sem impedir o desenvolvimento ulterior da

aptidão para generalização. Outro aspecto desse dilema é a utilização de técnicas de apresentação “concretas”, ou pelo contrário, abstractas ou lógicas.

Como as crianças de famílias socialmente desfavoráveis têm dificuldades de aprender as relações formais (comparadas com as crianças de famílias de com maiores condições sociais), há tendência de tornar o conteúdo do ensino muito concretos. Contribui-se assim, para o reforço do sistema perceptual da criança e aumento do carácter particular e parcelar dos seus conhecimentos.

O professor deve ainda confrontar a potência das relações formais e conduzir as crianças a verbalizá-las por si mesmas.

A esse respeito poder-se-ia inspirar em certas experiências de Piaget & Inhelder (1956), citados por Bernstein (1975), in: (Zassala, 2012, p. 108). Aí se comprehende a teoria da atribuição de causalidade de que depende o constructo internalidade ou externalidade. Que o rendimento escolar depende também de factores endógenos e exógenos (Brown & Strickland, 1972; Garcia, 1980; Neto, 1982, citados por Zassala, 2012, p. 109).

O professor criativo não é monometódico, mas sim multimetódico, gosta de enfrentar desafios, procura-se com as dificuldades dos alunos quer no âmbito do desajustamento escolar, quer no âmbito das dificuldades de aprendizagem, assim como no atendimento às diferenças dos alunos com necessidades educativas especiais (Paiva, 2014).

3.6.1. A criatividade como procedimento e atitude pedagógica dos professores no processo de ensino - aprendizagem

Segundo Cláudio (2011, p. 29) “o professor é o elemento indispensável e fundamental no processo educativo. Ele garante a eficácia e a bilateralidade do processo educativo cuja acção recai sobre o aluno. É nele que a sociedade reconhece a capacidade de ensinar e educar seus filhos”. No desempenho das suas actividades deverá ter em conta as três funções fundamentais:

- ✓ **Função técnica:** ao transmitir os conhecimentos, o professor deverá estar muito bem preparado e seguro de si próprio, em conhecimentos pedagógicos;

- ✓ **Função didáctica:** deverá convenientemente preparado para melhor orientar a aprendizagem, criando situações que estimulem o aluno a participar activamente no seu desenvolvimento integral, adquirindo conhecimentos atitudes e habilidades;
- ✓ **Função orientadora:** estimular o aluno no seu desenvolvimento intelectual e psicomotor.

O professor deve estar atento aos saberes que os alunos já trazem do meio familiar a fim de serem aproveitados e orientá-los da melhor forma possível (Cury, (s/d)). Pois, se podem encontrar nas turmas alunos com problemas de adaptação escolar. Estes se caracterizam de diversas categorias.

Para Novaes (1984), citado por Zassala, 2012, p. 111), «as crianças com dificuldades de adaptação escolar caracterizam-se por pautas de comportamento que denunciam falta de adequação e correspondência aos estímulos do ambiente escolar e do processo educativo». Telca Reca, citado por Novaes (1984), in: Zassala, (2012, p. 112) distingue três grupos de inadaptação escolar:

- Dificuldades no rendimento escolar;
- Dificuldades na conduta e nas relações sociais;
- Distúrbios na saúde física e mental da criança.

O professor com seus conhecimentos psicopedagógicos tomará iniciativa de conduzir uma orientação escolar: “ (...) O processo educativo através do qual se assiste o educando a fim de que ele possa obter rendimento das actividades escolares, formular e realizar planos conforme suas capacidades e seus interesses, e assim atingir mais harmoniosamente os fins últimos de uma educação integral” (Novaes, 1984, citado por Zassala, 2012, p. 113).

Ainda segundo Nérice, 1986, citado por Zassala (2012, p. 114), “o professor deve desde as primeiras idades servir de orientador vocacional e profissional dos seus alunos, procurando estabelecer uma síntese entre as aspirações do educando, as suas potencialidades e oportunidades”.

3.6.2. A criatividade do professor no processo de avaliação das aprendizagens

Consideram-se também criativos os professores que em suas avaliações quer diagnósticas, formativas (contínua) ou sumativas têm em conta a diversidade metodológica, técnica, procedural e atitudinal para avaliar seus alunos numa perspectiva construtivista (Afonso & Agostinho, 2007, p. 23).

Dito de outra maneira, os professores criativos encaram a avaliação como um momento sublime de aprendizagem. Assim, para além de avaliar de forma holística seus alunos deverá nas provas escritas ou orais, apresentar os resultados e corrigir o enunciado da prova numa aula planificada para a correcção da prova antes realizada, para que todos tomem nota dos seus erros para não voltar a cometê-los nas próximas ocasiões avaliativas e não carregarem dúvidas pela vida fora.

Para além das técnicas e instrumentos previstos pelo Plano Curricular do Ensino Primário, o professor criativo inova, tem a capacidade de ensaiar vários modelos de elaboração de provas ou copulá-los num único enunciado.

É criativo a título de exemplo o professor que não só querendo avaliar produtos ou resultados, avalia também processos de aprendizagem, aplicando: prova de resolução de problemas por *insight*, prova de *descoberta e resolução de problemas*, prova de *pensamento metafórico*, provas de avaliação de produtos criativos, provas de *tomadas de decisão globais*, provas de *análise de textos*, provas de avaliação das *habilidades oratórias*, provas de *exploração de espaços*, provas de *superação de obstáculos (brainstorming)*, provas de avaliação de *habilidades desportivas e recreativas*, entre outras (Morais, 2001, pp. 215, seg.).

Segundo (Cláudio, 2011, p. 26), em Angola os instrumentos de avaliação mais usados nas escolas primárias são as provas orais, escritas e práticos. As provas práticas são orientadas mais em forma de trabalho independente, que se aplica com muita raridade nalgumas escolas dos centros urbanos. No entanto, os trabalhos práticos realizados de forma independente ou grupal estimulam o espírito científico e técnico das crianças, projectando-as às profissões de engeharias (Levinas, 2007).

Tal como nas aprendizagens cooperativa também se podem avaliar de forma grupal através de várias técnicas de cooperação que prometemos nas próximas pesquisas apresentar detalhadamente e com propostas concretas que se adequem aos contextos educativos de Angola. Por ora, apenas os vamos citar.

De acordo com Blanchard & Muzás (2008, pp. 190-206), são técnicas de aprendizagem cooperativa as seguintes:

- ❖ Quebra-cabeça (puzzle);
- ❖ Aprendendo juntos;
- ❖ Grupo de pesquisa;
- ❖ Estudo de um tema para expor;
- ❖ Cooperação orientada;
- ❖ Orientação em dupla (por exploração do ZDP);
- ❖ Avaliação de projectos;
- ❖ O contrato pedagógico ou didáctico (individual ou grupal)
- ❖ As TICs como factores inovadores das avaliações em contexto escolar.

3.6.3. Planificação conjunta e criatividade dos docentes

A criatividade do professor é extensiva as actividades de planificação quer a nível da preparação da aula de forma individual, assim como na dozificação dos conteúdos de forma colectiva nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs).

Desde a preparação, execução e avaliação do que se vai planificar, os coordenadores devem assegurar que os colegas estão todos munidos de seus materiais e durante a semana vai actualizando, pode ser ao telefone ou através de correios electrónico ou mesmo usando as redes sociais os coordenadores podem orientar em função do que se vai planificar a construção de um instrumento para simularem o ensino de determinado conteúdo a ser leccionado aos alunos na semana seguinte (Cláudio, 2011, pp. 30,31). Outrossim, indicar-se-á entre os presentes quem vai dar a aula simulada e em conjunto vão sendo dessipadas as dúvidas que cada um tem nas diversas disciplinas do currículo. Nos casos mais difíceis, se pode trazer convidar um professor com elevado grau científico numa determinada disciplina para seminariar ou simular o ensino desta ou daquela aula, segundo se torna necessário.

No final de cada semana laboral, antes de se começar a abordar os conteúdos a planificar se pode em poucos minutos pedir que cada um dos presentes se pronuncie para revelar as dificuldades sentidas durante a ministração dos conteúdos planificados na

semana anterior, quais os desafios superados e encontrados, que surpresas se notabilizaram durante a semana no âmbito da prática docente individual e colectiva.

Os coordenadores poderão pedir que se faça uma análise crítica dos depoimentos prestados e fazerem ligação com a generalidade dos assuntos aprendados e só depois se relança a nova planificação.

Ainda na senda da planificação é sempre bom que se tenha internet e saldo telefónico para em qualquer situação acessar a internet ou ligar para um especialista para decifrar determinada dúvida, para além dos livros de suporte para os conteúdos a planificar e os livros de aportes pedagógicos e didácticos.

Os professores não podem encerrar a planificação unicamente nos manuais produzidos pelo INIDE e destinados exclusivamente para a classe que leccionam.

A planificação que ajuda na aprendizagem dos professores é um processo criativo (Giné, Parcerisa, Llena, & Eulàlia Paris, 2011, p. 118).

Hoje, a ideia de planificar é contrária ao modelo tradicional de simplesmente delimitar os temas a serem abordados e a passagem de uma lista de controlo das presenças dos professores sem que haja um discussão sincrética, analítica e sintética dos assuntos a tratar e das estratégias a adoptar (Silva, 2010).

3.7. A criatividade como prática da “Escola Activa”

Na voz do sociólogo Lubiavanga Alexandre, a “Escola Activa” educa para valores e não para o sucesso. Pois, quando educamos para o sucesso podemos ser maquiavélicos e, viciar a prática docente com uma ética utilitarista ao invés da deontológica, transformando os outros de escada para ascensão social, tendo fobia da competitividade, característica do mundo hodierno (Alexandre, 2015).

Ainda segundo o mesmo professor, os métodos activos estimulam o consumo do capital social, ao passo que a escola tradicional “passiva”, estimula simplesmente o consumo do capital simbólico, pois, tem em vista a conquista de níveis de escolaridade e não da intelectualidade, necessárias ao exercício das competências, hábitos e habilidades para contribuir para desenvolvimento sustentável do país e do mundo.

O consumo de determinados bens culturais é promovido pelo professor primário através do apelo que se possam fazer aos pais e encarregados de educação.

A primeira socialização, consiste também na frequência de espaços lúdicos e recriativos (Sarlé, 2006; Santos, 2008; Neto, 2012). Segundo Gil (2012), citado por Paulo (2015), nenhum professor imagina ser possível conhecer tudo o que deseja sobre os seus estudantes, mas mediante a utilização de alguns instrumentos (questionário, entrevista, registos de observação e testes) torna-se possível identificar algumas de suas características mais relevantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Os *métodos activos*, também chamados *métodos novos* de aprendizagem, caracterizam-se segundo Pileti (1991), citado por Mendes (2008), in: (Paulo, op. cit., p. 4) por se oporem radicalmente à passividade dos métodos tradicionais (Ver: 4.5.2. A criatividade do professor na avaliação das aprendizagens).

3.8. A criatividade na busca de uma “Escola Amiga da Criança”

Segundo Ketele, citado por Roegiers & Ketele (2004, p. 119) cinco tipos de actividades de aprendizagem referem-se aos processos integrais da formação do homem:

- As actividades de exploração;
- As actividades de estruturação;
- As actividades de integração social;
- As actividades de avaliação das competências e habilidades adquiridas.

A educação escolar é, antes de tudo, uma prática social imbuída de forte função socializadora. O Ensino Primário assume o papel de ser o alicerce de todo programa de formação dos indivíduos. Uma vez que ninguém está à margem de uma sociedade e de uma cultura, o ensino primário introduz as crianças no árduo processo de conciliação entre a construção de uma identidade pessoal (individualização) e a incorporação activa numa sociedade e numa cultura, cada vez mais dinâmica e, em constante mudanças.

Esses processos inter-relacionados e interdependentes; ou por outras palavras, duas vertentes de um único processo, os professores deverão ser os dinamizadores do processo, através de uma pedagogia da integração dos vários processos de formação quer formais, quer não formais para que várias oportunidades de ajustamento com a escola sejam criadas, pois, a prática de várias actividades com demonstrações ou simulações de diferentes papéis sociais, projectivas para o futuro sócio-profissional das crianças vão facilitar a actracção

das mesmas à escola e, ligadas a boa convivência social conquistada no seio dos alunos transformará a escola numa verdadeira “*amiga da criança*” (Park & Fernandes (Orgs.), 2005; Park, Fernandes & Carnicel (Orgs.), 2007; MED, 2010).

3.9. Que modelo de professor adoptar para uma educação mais criativa?

Para o modelo educativo recentemente optado por Angola em «PAZ EFECTIVA», precisa-se professores que sejam líderes de grupos de alunos/estudantes. “Da liderança do professor depende o ambiente que se gera dentro da sala e nas actividades extra-curriculares que a escola possa orientar e não só, a participação dos participantes e a consecução dos objectivos propostos” (Delgado, 2013, p. 97).

Responder a questão acima colocada torna-se necessário recorrer inevitavelmente à um campo da psicologia social, a dinâmica de grupos, e às aplicações práticas que dela resultam. Daí resulta a Pedagogia Social que, buscando seu fundamento nas teorias psicológicas do desenvolvimento da personalidade do indivíduo, projecta suas aulas de acordo com o nível etário, previndo já as expectativas do grupo para que, desde a planificação, execução e avaliação das aulas tenha em conta as características do indivíduo nesta idade, sem se esquecer, obviamente das particularidades individuais de cada um. Pensando desta maneira, das sete fases da educação social, o professor primário é obrigado a saber que habilidades os alunos transportam desde a 1^a fase, a da primeira infância (0-3 anos); 2^a fase, da segunda infância (3-6 anos) e, que habilidades precisam ser consolidadas e acrescidas nesta 3^a fase, da terceira infância (6-12 anos) de modos a projectá-los melhor para a adolescência e assim por diante (Soriano, 2005, pp. 76-77).

A terceira (3^a) fase que corresponde a 3^a infância, sob a qual se dirige este estudo é muito importante para a socialização, porque a criança começa o processo de adaptação à escola; começa a associar-se com seus companheiros da turma ou amigos no geral, começa a participar intensivamente as festas infantis e a disfrutar da convivência com os demais, muitas vezes na ausência dos seus encarregados ou de um adultos com os quais já ganhou confiança, também começa a adquirir pautas e normas de comportamento e a assimilar valores e habilidades sociais (Soriano, 2005, p. 77).

Caso a criança não tenha passado por uma academia infantil (Educação Pré-escolar), tenderá a dificultar mais o trabalho do professor primário. Daí que, embora muito

icipiente, em Angola por orientação do Ministério da Assistência e Reinserção Social (MINARS), foram criados os PIC-PEC's (Programa Infantil Comunitário-Programa Educativo Comunitário) cujo Cazengo, município sede da província do Kwanza-Norte detém três que funcionam sob coordenação da única Creche Pública, a “Comandante Janguida”.

O Psicólogo e Professor Investigador da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte, Abreu da Conceição Miguel afirma que: «A educação pré-escolar é o primeiro contacto institucional da criança, cuja seta pode ter duas direcções: progresso ou retrocesso» In: (Manuel, 2014, p. III).

“O professor, além de transmitir conhecimentos, dirige e comanda *tudo* o que acontece durante a aula. Nada deve acontecer que não seja incentivado ou autorizado pelo professor. A sua mera presença física e as características da sua função fazem com que os alunos submetam as suas iniciativas às regras por ele definidas. No entanto, os alunos configuram um grupo cujos objectivos (individuais ou colectivos) podem não coincidir com os do curso, dificultando o seu progresso. Para o evitar, o formador deve fazer-se respeitar, em vez de agradar. Nunca deve renunciar à sua responsabilidade sobre o que trabalha e adaptar aos programas estabelecidos” (Delgado, 2013, p. 97).

O professor que Angola precisa, é o do modelo de liderança, aquele que age como líder directivo estabelecido formalmente pelas suas capacidades em relação com à tarefa do grupo, pela sua sociabilidade nas suas com todos os alunos e pela sua motivação para ser líder; aquele que canaliza toda a energia do grupo (mantendo a sua posição enquanto pessoa aparentemente inalterável) até conseguir que todos os membros participem no alcance dos objectivos da aula (Shaw, 1983, citado por Delgado, 2013, p. 97).

Para tal, “para além da sua própria motivação, deve lidar com três aspectos relacionados com o grupo de alunos: a realização das tarefas; o cumprimento das regras estabelecidas pelo Regime Académico, incluindo o cumprimento do horário; e através de uma observação e actuação imparcial, saber gerir as relações entre os alunos, por forma a tornar todos alunos partícipes das acções planificadas” (Delgado, 2013, pp. 98-100).

O professor deve ser ainda um modificador da realidade social (Torre, et al., 2002, p. 40), daí que, apelamos a implementação de currículos promotores do modelo sócio-reconstrutivista na formação de professores em Angola.

“A reflexão do professor não pode ser concebida como mera actividade de análise técnica, mas deve ter presente o compromisso ético e social, isto é, deve levar à procura de práticas educativas e sociais justas, comprometidas com o seu tempo. A formação de professor deve desenvolver nos estudantes uma capacidade de análise do contexto social em que desenvolvem o processo de ensino - aprendizagem” (Ventura, 2013, p. 42).

De forma simplificada, podemos responder paralelamente que Angola, o Kwanza-Norte, o município do Cazengo, as escolas primárias e os alunos da primeira classe precisam de professores excelentes, diferente do professor ingénuo (*fantasy*), cujo propósito é agradar os alunos, distinto do professor burocrática (*survival*), cujo interesse é manter o seu emprego, professor sobrevivente, tem por apanágio o cumprimento escrupuloso do horário e dos programas, não se preocupa com a aprendizagem significativa dos alunos/estudantes; se aproxima do ingénuo, a sua motivação é intrínseca a ele próprio (Cardoso, 2013).

Reconhecemos que neste momento, Angola já transpira em algumas cidades sinais melhoria da qualidade da educação e ensino, embora com um número muito reduzido professores competentes (*master*). Porém, a nossa investigação apela a necessidade de formarmos e termos nas nossas escolas de forma geral, professores de excelência (*impact*). Professores que marcam para sempre a vida de gerações de estudantes e que, por isso mesmo, terão destes o atributo merecido. As suas práticas de ensino são fortemente planeadas, os objectivos traçados e avaliados, a cada momento, com o necessário rigor.

Segundo Cardoso (2013, pp. 57-59), São características do professor excelente:

“Professor com uma visão conjuntural; Professor com valores; Professor adepto do pensamento crítico; Professor que procura a verdade; Professor com uma cultura geral patente, não enciclopédico; Professor proactivo e emotivo; Professor em constante actualização; Professor responsável; Professor com boas expectativas; Professor motivador; Professor comunicador e dialogante; Professor dialógico, que não apoia o verticalismo pedagógico; Professor com tacto pedagógico; Professor planeador; Professor cooperante; Professor que serve de modelo (*role model*)”.

3.10. Conselhos práticos para tornar a sua práxis - educativa mais criativa

Por ora, apresentam-se apenas tópicos de actividades estimuladoras da criatividade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e conducentes à melhoria da performance do professor face à sociedade que espera dele a construção, reconstrução e a projecção de

seus filhos, através do seu actuar artístico; Uma actuação pedagógica contextual à realidade em que se pratica a actividade, integradora dos saberes acumulados pelo colectivo social.

A práxis-educativa criativa refere-se às estratégias de ensino – aprendizagem, nomeadamente métodos, técnicas pedagógicas e recursos didáticos fundados nas correntes humanistas de aprendizagem associadas ao pensamento de John Dewey cuja defendida resume-se no facto de que «os alunos aprendem sobretudo fazendo. Assim, os alunos devem ser estimulados a fazerem determinadas tarefas e, dessa forma, retirassem delas experiências significativas.

A ideia principal desta corrente-também chamada de ‘Escola Nova’ – é que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim é a própria vida. Cabe a escola despertar no aluno o interesse e a curiosidade pelo conhecimento» (Cardoso, 2013, pp. 166-167). Talvez as estratégias apresentadas por Cardoso (2013, pp. 160-174) possam ajudar a compreender os conselhos a apresentar, conselhos estes que nas próximas investigações, trataremos de apresentá-los em forma de proposta de actividades didáctico-pedagógicas.

3.10.1. Que métodos pedagógicos utilizar?

- *O método expositivo;*
- *O método demonstrativo;*
- *O método interrogativo.*

3.10.2. Que técnicas pedagógicas aplicar?

- Técnica da descoberta: problema para resolução;
- Trabalho empírico ou aprendizagem cooperativa que inclui descoberta/resolução de problemas, estudo de caso, simulação (*role play*), debates, *brainstorming*, aprendizagem cooperativa. Outras técnicas que ajudam na actuação criativa do professor e fomenta a participação são apresentadas por Delgado (2013, pp. 100-108):

- *Aulas em forma de debate orientado;*
- *Aulas em forma de seminário;*
- *Organização da turma em grupos Phillips 6/6;*

- *Uso do Brainstorming ou tempestade de ideias;*
- *Técnica de Grupo Nominal (TGN).*

A escuta do professor às intervenções dos alunos é também um procedimento prático para promover a criatividade nos alunos, pois, ajuda no desenvolvimento da confiança, empatia entre professores e alunos e estes entre si (*escuta activa, escuta compreensiva e a escuta selectiva*).

A retro-alimentação ou *feedback*, a dramatização (*role play*), ainda dentro do trabalho de grupos o professor deverá:

- *Pedir opinião a todo o grupo;*
- *Pedir um resumo das intervenções;*
- *Reforçar as intervenções;*
- *Fazer com que todos participem;*
- *Evitar que se julguem as pessoas.*

3.10.3. Que recursos didácticos alocar?

Pelo facto da criatividade exigir a aplicação de vários métodos em simultâneo, ela obriga da parte do professor e não só alocar diferentes recursos de acordo com a aula que se pretende ministrar. Entre estes se podem citar: *Quadro interactivo; Notícias; Póster; Powerpoints; Folhetos; Gravações áudio/vídeo; Textos* entre outros.

Já Delgado (2013, pp. 71-81) acrescernta que quanto aos recursos didácticos, há que considerar ainda se os mesmos estão adequados:

- *Aos conhecimentos dos alunos sobre o tema;*
- *Número de alunos;*
- *Disposição da sala de aula;*
- *O tempo disponível;*

Depois de estabelecer definitivamente quais os recursos necessários, teremos de garantir que todos os recursos estão preparados na sala, no momento de iniciar a aula. Por isso é importante:

- *Conhecer os meios disponíveis;*
- *Conhecer os equipamentos;*
- *Treinar com os meios a serem utilizados;*
- *Com objectivo de formação mistos e com o uso de métodos mistos.*

Aconselha-se também alternar a disposição da sala de aula, ora em **U**, em **O**, em Círculo, em volta de um objecto, evitando assim a disposição tradicional em **V**. Os aspectos ambientais da sala de aula são igualmente essenciais na hora de preparamos as nossas aulas, como: *As dimensões da sala; A iluminação; A temperatura e Os factores que podem servir de distrações.*

3.11. Síntese sobre a influência da criatividade no processo de ensino-aprendizagem

Limpman dizia: “ser criança com as crianças para nutrir nelas a criatividade”.

Esta expressão transmite a ideia de que o adulto (professor), apenas conseguirá influenciar as crianças, caso desça até ao nível delas.

Para que isto aconteça, as actividades educativas a implementar na Primeira Classe não devem distanciar-se muito das que as crianças praticavam no Pré-escolar, pois, os níveis de pensamento abstrato, e a assunção de tarefas cognitivas, bem como a adaptação a novo espaço físico (escola) com um ambiente muito dísparo da Jardim Infantil, ligados à perca dos antigos pares (amigos), pode encher a criança de receios e desconfiança com o (a) novo (a) professor (a) (Suchodolski, 2000, p. 53).

Caso não se introduzma actividades lúdicas, recriativas, de exploração e estímulo do uso dos órgãos dos sentidos no processo de ensino-aprendizagem na primeira classe, uma vez que a etapa das operações concretas, tende ainda a se manifestar, embora em menor escala, pode provocar inibição do “Eu” original uma vez que, o desejo de manusear objectos (brinquedos), resiste na vontade da criança até perto dos 12 anos, obviamente a cada idade com gostos e escolhas diferentes e mais exigentes (Morais, 2001; Percy, 2011; Nogueira, 2011; Cury, 2013; Delgado, 2013; Cardoso, 2013; Manuel, 2014).

Aconselha-se por isso, que, para além da biblioteca geral da escola, as escolas primárias devem ainda contar com uma ludoteca e uma sala recriativa com instrumentos musicais e toda uma estrutura de cinema e de arte, sem esquecer de um espaço próprio para a prática desportiva, para que através de vários ensaios e a aplicação de actividades que

visam aumentar os adereços, heuristicamente, cada criança vai-se identificando com uma determinada acção ou actividade realizada e fazer um marco referencial para auto-projectar o seu futuro papel sócio-profissional.

A este respeito o professor Luis Carlos, Supervisor Técnico do “Palmeira Futebol Clube” do Rio Grande do Sul, da subdivisão no Brasil confirma com estas palavras:

«O talento é pessoal e desenvolve de acordo com a vontade de praticar cada vez mais e melhor as actividades ligadas ao seu talento, para o seu desenvolvimento e aprimoramento do mesmo. À isto, junta-se a orientação dos fundamentos teóricos e metodológico, bem como as estratégias da prática das acções da profissão que desperta por talento na criança, adolescentes e jovens. A visão do adulto a quem se incumbe a responsabilidade de orientá-los no sentido de funcionar como "olheiro" visionário, paciente para trabalhar com e na criança. Isto de dizer: «Eu descobri o "Kaka"», não condiz a verdade. O professor, o técnico tem que dizer: «Eu preparei o "Kaka"» (Carlos, 2015).

Assim, os professores actuam como orientadores das aprendizagens dos alunos. O professor, pelo estatuto de adulto, ainda mais no ensino primário regular na qual incide a pesquisa, deverá compreender melhor a criança e educá-la segundo o seu ritmo cognitivo. Ou seja, a Pedagogia da Existência de que defendemos visa orientar os alunos no sentido de desenvolver as potencialidades intelectuais, as habilidades e competências dentro duma relação afectiva eficaz entre o adulto e a criança, entre o mestre e o aprendiz, entre o professor e o aluno, sem imposição (Suchodolski, 2000, p. 34).

À esta actuação docente, Dewey (1859-1952); Claparède e Bovet chamam de *Pragmatismo Pedagógico* ou *Pedagogia Funcional* cuja base de concepção das actividades curriculares são as actividades da criança em sua idade concreta (Suchodolski, 2000).

Esta visão da Pedagogia baseada nas acções ou actividades da criança na busca do conhecimento é também partilhada por Stanley Hall (1846-1924) no seu livro *Adolescence*, consagrado à análise do substrato intelectual da criança no momento em que entra para escola. Daí que, como Stanley Hall advogamos a criação de mais centros de Educação Pré-Escolar, e que haja uma continuidade do planificado neste subsistema de ensino para o Ensino Primário e os professores da Primeira Classe não podem discurar ou estarem alheios às actividades do Pré-Escolar porque é sobre esta base que ele dará continuidade do processo, instrutivo e educativo (Hall citado por Suchodolski, op. cit., pp. 52-53).

Curiosamente, Bergson pedagogo existencialista da contemporaneidade defende a educação como ligação ao *élan vital*. Esta perspectiva existencialista coincide plenamente com a visão Bantu-Africano de educação, típicos das escolas não tradicionais, mais, das

tradições africanas que contraria a educação que orienta o homem à um objectivo transcendental ascascético descontextualizado da realidade cultural do indivíduo. Por isso, Agostinho Neto profetizava: «Havemos de voltar ...» (Neto, 1988, p. 134).

Há que ensinar as crianças a sairem do imaginário para a acção prática, ou seja, criar neles o realismo criativo, instigar nas criações a perseguição dos seus sonhos, é também uma forma de despertar nelas a criatividade.

Contudo, é muito importante também “ensiná-las a sonharem com os pés no chão e não como um *deja voo!*”. Assim, a criatividade vai consistir em «optimismo-pessimismo-realismo». Numa palavra, a criatividade é promotora do pragmatismo contextual, é promotora da acção prática (Percy, 2011; Subirana, 2012).

4. METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se o contexto da pesquisa, apresenta-se a população e amostra, o desenho metodológico, explica-se o caminho percorrido durante o processo de investigação, bem como os procedimentos metodológicos seguidos e as técnicas utilizadas desde a identificação do problema, a delimitação do tema até a redação da dissertação.

Para a elaboração desta pesquisa o outor baseou-se nas normas definidas pela Associação de Psicólogos da América (APA), 6^a Edição (Ver: American Psychological Association, 2014). E, para a formatação tipográfica do trabalho obedeceu-se o Breve Guia para a Apresentação de Trabalhos de Graduação e Pós-graduação segundo as Normas APA (Ver: Chaves, 2014). Estas normas foram adoptadas pela Universidade Autónoma de Assunção do Paraguai e indicadas pela tutora do trabalho.

4.1. Descrição do contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa, refe-se à área geográfica em que se colocou em prática o estudo. Segundo a magnitude da investigação pode abranger um país, (exemplo, o caso de um censo nacional) uma zona geográfica, quer seja urbana ou rural, uma instituição como escola, um hospital, uma fábrica, etc. (Alvarenga, 2014, p. 64).

Seguindo a lógica dedutiva caracterizou-se o contexto geográfico em que incidiu esta pesquisa.

Tratando-se de uma investigação que segue um paradigma misto (qualitativo e quantitativo) com grande pendor qualitativo, apresenta-se o maior número possível de classificações, além da zona geográfica, achou-se importante descrever alguns aspectos, sociais, económicos, culturais e políticos e outras, achadas relevantes para destacar todo cenário que envolve a unidade de análise e facilitar a compreensão dos critérios e técnicas adoptadas para a extracção da amostra (Alvarenga, 2014, pp. 64-65).

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas primárias do Município do Cazengo, na Província do Kwanza-Norte (ex-Vila Salazar, de acordo com o Mapa Administrativo Colonial) em Angola (Kanda, 2015).

Os mapas aqui apresentados ilustram a presença físisico-geográfica da região sob a qual incidiu a pesquisa. Através destes mapas, o leitor pode “viajar pelo mundo”, passando pelo continente africano, indo para Angola e abstrair a província do Kwanza-Norte, no

qual se encontra localizado o município do Cazengo (N'Dlatando) e visualizar o mapeamento das escolas primárias por comunas e sectores geográficos.

Estudos mais recentes sobre mapas cartográficos consideram Angola como o 22º país mais extenso no Planeta e o 6º maior de África (Kunder, 1971; Trabalhos Feitos, 2013), conforme se pode depreender, quer da figura sobre o mapa-mundo como da figura que ilustra o continente africano.

Figura nº 4.1 – Mapa político e administrativo do mundo



Fonte: (Dreamstime.com, 2015)

Angola é um país que se situa na região ocidental da África Austral, entre as latitudes 4° 22' e 18° 02'S e as longitudes 11°41' e 24° 05'E. O território ocupa uma superfície de 1.246.700 km² com uma fronteira marítima de 1.650 km e uma fronteira terrestre de 4.837 km. Faz fronteira, a Norte com a República Popular do Congo (Congo Brazaville) e a República Democrática do Congo (ex-Zaire), e a Sul com a República da Namíbia. A Leste faz fronteira com a República da Zâmbia e a Ocidente é banhado pelo Oceano Atlântico. No sentido Norte – Sul o território tem um comprimento, máximo de 1.277 kms e, no sentido Oeste-Leste, uma largura máxima de 1236 kms (AA.VV, s/d; Cláudio, 2011).

Angola situa-se assim, numa zona privilegiada que permite estabelecer contactos com o interior do continente como também, aproveitando-se do seu posicionamento junto

do Atlântico, torna-lhe mediático com o continente Sul-Americano e lhe projecta para um contacto marítimo com o resto do mundo, conforme se pode observar no mapa abaixo:

Figura nº 4.2 – Mapa político e administrativo de África



Fonnte: (Dreamstime.com, 2015)

Diz a história que, Angola foi paragem estratégica e ponto estratégico das transacções económicas entre Norte-Sul (Rela, 2008). Aliás, as suas reivindicações marítimas, nomeadamente, *mar territorial, zona contígua, plataforma continental*, correspondentes a milhas náuticas, faz de Angola uma Zona Económica exclusiva e invejável no mundo Austral (Kunder, 1971).

Geologicamente, a sua Orla Litoral, o Maciço Antigo e a Formação de Cobertura, oferece condições para a existência de recursos naturais como o petróleo, diamantes, fósforos, cobres, feldspato, ouro, bauxite, urâneo, entre outros mineiros, que constituem a principal riqueza do País.

Geomorfologicamente e hipsometricamente, Angola goza de óptimo clima (tropical húmido na maior parte do território e tropical árido na região oeste) e, uma bacia hidrográfica que torna arável e irrigado a sua terra, facilitando o cultivo permanente (Dilson & Marco, 2015; Sua Pesquisa, 2015).

A fauna e flora bastante diversificada e rica em espécies que servem para distintos benefícios e, podem ajudar a equilibrar a balança alimentar, e facilitar na redução das importações a contento do consumo interno (Geografia-Angola, 2008).

Do ponto de vista agropecuário Angola já foi um dos melhores produtores de café a nível da Região Austral de África. Actualmente, este produto é ainda cultivado.

A mandioca, a bata rena e doce, o feijão, a cana-de-açucar, a banana, diversas frutas e cereais como o milho, o massango, a massambala, o trigo, a ginguba o feijão, muito recentemente o arroz, bem como as ortícolas, são entre outros, os vários produtos alimentares cultivados nos solos de Angola.

Entre as plantas de utilização industrial não alimentar constam: o algodão, o cisal, etc. A pecuária é feito ainda em pequena escala. Não existem ainda grandes campos de pastos de animais. Mas, o gado bovino, suíno e caprino estão presentes em quase todo território nacional, assim como a avicultura, a picultura e a aquicultura são também actividades praticadas pelos povos de economia baixa e média que neste tempo de crise, espera-se promover e alavancar sua prática em larga escala.

Por conta da *Corrente Fria de Benguela*, o País tem produtos do mar invejáveis e tende a atrair animais de outros mares; o que de alguma forma pode tornar a sua “Economia Azul” cada vez mais prestativa ao crescimento económico (AA.VV, s/d).

Em termos de comunicação, Angola conta com quatro principais portos: do Lobito, de Luanda, do Namibe e de Cabinda.

A comunicação terrestre ou rodoviária é feita através de pouco mais de 72 600 Km de estradas. Se até 1995 apenas 8 mil de quilómetros de estradas eram asfaltadas, hoje foram reabilitadas estas e esfaltadas pela primeira vez mais 4 mil Km, contando assim, com perto de 12 mil de estradas nacionais asfaltadas (Saltarin, 1995; Angop, 2015). Entre os aeroportos, contam-se quatro aeroportos principais, mais um (Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro de Luanda, Aeroporto Albano Machado no Huambo, Aeroporto da Munkaka na Huíla, Aeroporto de Cabinda em Cabinda e Aeroporto Internacional da Catumbela em Benguela, está em Projecto-construção, o Aeroporto Internacional de Angola situada no município de Icole – Bengo, em Luanda que será o maior e melhor de Angola e da África Austral).

Apesar destes as viagens aéreas se podem fazer por mais 35 aeroportos e aeródromos de uso doméstico (In: www.aeroportosdomund.com/africa/angola, 2015).

Politicamente, Angola é uma República Presidencialista, desde a sua independência a 11 de Novembro de 1975 para cá já teve 2 presidentes, o primeiro e Fundador da Nação foi António Agostinho Neto (1975-1979) e o segundo que governa até hoje, chama-se José Eduardo dos Santos (1979...) (TVZIMBO, 2015).

Quanto a economia, Angola adoptou desde 1992 uma economia de mercado, a sua moeda de transacção é o Kwanza. Circulam também no mercado interno o Dólar norte-americano, o Rand namibiano, o Euro e, muito recentemente o Yuá chinês.

Neste momento, Angola é o 149º país do mundo mais desenvolvido, com um Índice de Crescimento (IDH) estimado em 0,526, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2014, actualizado a 01 de Novembro de 2015, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Produto Interno Bruto (PIB) estima-se em US\$ 121,7 bilhões e um PIB per capita de US\$ 5.010 com referência ao crescimento verificado em 2013. A força de trabalho calcula-se em 8,9 milhões.

A Taxa de Mortalidade Infantil é vista em 110 por 1000 nascidos vivos. A esperança de vida dos angolanos é de 55 anos, mais 10 para as mulheres (Index Mundi, 2014; Dilson & Marco, 2015; Sua Pesquisa, 2015; Wikipedia.org, 2015).

De acordo com a taxa de crescimento na ordem dos 9,13% em 2013 e 9,8 em 2014, Angola projectava-se para a lista dos países de rendimento médio. Todavia, em 2015 esta taxa desceu 3,2 %, ficando para 6,6% (Panapress, 2013).

Embora no último trimestre tenha crescido 2 dígitos, isto é, subiu para 6,8%, a instabilidade depreciativa do Crude, obrigou o Executivo Angolano Elaborar um Plano Orçamental numa taxa previsional de défice do PIB em 6,2% (Graça, 2015), um previsionamento que coincide agora com o preço do Crude avaliado em 42,97 US\$ por barril, uma vez que a taxa de inflação varia entre 7% a 9%. Assim, Angola regista uma forte desaceleração do crescimento da economia, adverso a previsão de 2013 (Gourgel, 2015; Indexmundi, 2015), o que obriga um engajamento forte, rápido e conjunto para a Aceleração da Diversificação da Economia Nacional para deixar a economia uniaxial (petróleo) e, ampliar a agricultura como a base, e alavancar a indústria como factor decisivo do desenvolvimento, estimular o investimento privado-interno e o auto-emprego, a partir da criação de pequenas e médias empresas, a par da construção (Gourgel, 2015).

Embora parecendo descontextual, a falta de criatividade dos homens e mulheres angolanas e a visão paternalista que os cidadão têm do estado, tem vindo a criar estrangulamentos nestas iniciativas.

Acreditamos nós que, com a viragem da perspectiva da educação e ensino (Reforma Educativa), dentro da razoabilidade de tempo entre o prazo longo e médio, teremos frutos positivos e se cumprir com as metas desafiadoras que o País se propõe, já que “o professor é o artífice dos outros profissionais; Em conjunto, de forma directa ou indirecta vão contribuindo para o desenvolvimento sustentável” dizia José Alberto Quipungo, Vice Governador Provincial para o Sector Político e Social do Kwanza-Norte, no discurso em alusão ao dia 22 de Novembro-Dia consagrado ao Educador Angolano (Quipungo, 2015).

Do ponto de vista sócio - demográfico, de acordo com os Resultados Preliminares do último Censo Populacional (de 16-31 de Maio 2014), o País conta com pouco mais de 24,3 milhões de habitantes, sendo 11,8 milhões do sexo masculino (48% da população total) e 12,5 milhões do sexo feminino (52% da população total). Luanda, a capital do país é a que apresenta o maior número de habitantes, com 6,5 milhões de habitantes, correspondente a 27% da população; ao passo que a província do Bengo é a menos populosa com 274. 053 pessoas, correspondendo apenas 1% da população do país (Ceita, Machado, Ribeiro, & Lourenço, 2014). Angola regista assim, um crescimento médio anual de 3,3% ao ano, desde o primeiro censo realizado em 1970. De acordo o demógrafo angolano José Ribeiro, Angola pode ser considerado como um dos países mais altos de África em termos populacionais (Nzatuzola, 2015, pp. 103-105).

Segundo Norberto Benjamin (2014), citado por Nzatuzola (2015, p. 60), mais de 70% da população de Angola reside em zonas suburbanas.

A densidade populacional é elevada nas zonas peri-urbanas. A taxa bruta de crescimento da população é de 3% ano, com maior aceleração na capital do país-Luanda.

A densidade populacional é de 20 habitantes por quilómetro quadrado (Ceita, Machado, Ribeiro, & Lourenço, 2014). Angola caracteriza-se pela sua juventude, ou seja, 70% da sua população está com pouco mais de 25 anos de idade, o que representa 8,9 milhões da força de trabalho (Nzatuzola, in: Novo Jornal, 2009, citado por Nzatuzola, 2015, pp. 70-71).

Os grupos étnicos autótones figuram em 99% da população e somente 1% corresponde a outros grupos imigrantes. Mais de 9 idiomas regionais são reconhecidos.

A língua oficial e de escolaridade é o Português. Angola é um país cristão, o Cristianismo ocupa um percentual de 94,3% da população, 4,7% da população professa crenças tradicionais e, 1% comporta os agnósticos e ateus (Sua Pesquisa, 2015).

A cultura artística de Angola que grafa a memória histórica do povo angolano é «O Pensador Angolano»; uma escultura em medaíra que no imaginário histórico constitui o símbolo cultural de Angola (Saltarin, 1995, p. II).

Uma outra escultura emblemática de Angola é o «Mwana Pwo» que representa a beleza feminina da Etnia Quioco da Região do Moxico das Lunda Norte e Sul, três províncias do Leste de Angola (Silva, 2005).

O Índice de Alfabetização em Angola é estimado em 68,1%, isto é, o número de pessoas com classe mínima até a 6^a classe com maior concentração nas cinco principais cidades (Luanda, Huambo, Benguela, Lubango e Lobito) (Cabral [Coord.], 2014a, p. 105).

4.1.1. Situação geográfica do município do Cazengo (N'Dalatando)

Administrativamente, o território angolano está subdividido em 18 províncias, as províncias em municípios, num total de 174 municípios e estes em comunas. Angola possui 517 comunas e, estas encontram-se subdivididas em zonas ou sectores.

As zonas asfálticas são compostas por ruas, avenidas, travessas, largos; ao passo que, as zonas suburbanas e peri-urbanas encontram-se distribuídas em vilas e bairros e, as zonas ou sectores rurais constituem-se em aldeias (AA.VV, s/d; Trabalhos Feitos, 2013; Sousa, 2016).

Cazengo é um dos dez municípios da província do Kwanza-Norte cuja capital é a cidade de N'Dalatando, extensão territorial que coincide com o município de Cazengo. Logo, descrever geograficamente o município de Cazengo é a mesma coisa que descrever a cidade de N'Dalatando.

Ao se referir de N'Dalatando, surge-nos a ideia geoarquitetónico do território que politica e administrativamente representa a província no geral, como cartograficamente se nos apresenta adiante:

Figuras nº 4.3 e 4.4 - Mapa político e administrativo de Angola e Mapa cartográfico da província do Kwanza-Norte



Fonte: (Paulo, 2015, p. 6)

Cazengo é um município com 1793 km² de extensão territorial e dista a 110 km de distância de Luanda, Capital de Angola, da Canhoca (Comuna de Cazengo) a Catete (actualmente comuna de Quiçama), província de Luanda. Cazengo é limitado a Norte pelo município do Golungo Alto, a Este pelo município do Lucala, a Sul pelo município de Cacuso e a Oeste pelo município de Cambambe. É uma zona planáltica que fica a 700 m acima do nível médio do mar, com clima tropical húmido. Cazengo tem apenas duas comunas, a própria sede (Cazengo) e a Conhoca. A própria comuna de Cazengo conta com dois sectores, nomeadamente: Zanga e Zavula (Wikipedia.org, 2015).

4.1.2. Relevância histórica e política do município do Cazengo (N'Dalatando)

A província do Kwanza Norte resulta da divisão do distrito do Kwanza, distrito este criado por Norton de Matos (então governador da Província Ultramarina de Angola) em 1914. A divisão em Kwanza Norte e Kwanza Sul foi feita em 1917 igualmente por Norton de Matos. Porém, foi 1956 que a subdivisão distrital ascendeu a categoria de cidade, baptizada de 'Vila Salazar', cuja capital é N'Dalatando (Wikimapia, 2015).

A província do Kwanza-Norte se notabiliza em várias vertentes do cenário histórico e político de Angola, não só porque foi conhecida no tempo colonial como Vila Salazar, pseudónimo do estadista que mais tempo durou no cargo de Chefe de Governo Português e, aquele que instaurou a mais forte ditadura em Portugal, na sua segunda república, mas, também porque foi com a destituição deste mesmo estadista que começaram a soprar em Angola os ventos da libertação nacional (Wikipedia.org, 2015). Esta província é ainda notabilizada pelo facto de estar ligada à Massangano, capital do Reino do N'dongo e centro das maiores expedições portuguesas na era da ocupação efectiva de Angola.

Kwanza-Norte é a região de jurisdição de Paulo Dias de Novais. Desde 1575 foi tida como ponto estratégico da expedição portuguesa e ponto de contacto entre a colónia e a metrópole. De Kalandula até a Fortaleza de São Miguel, em São Paulo de Luanda estendia-se a região juridicional do Reino do N'dongo, sob reinado de N'zinga Mbandi; ex-reinado de Ngola Kiluange. Na altura, o poder tradicional de N'zinga Mbandi compreendia as regiões de Kalandula, passando por Pungo Andongo, contornando a actual visível Vila de Laúka até ao

Alto Fina, Baixo Dondo, indo para Vila de Massangano, até Quissama, actual município da província de Luanda. Por via rodoviária, depois da Cerca (N'Dalantando-Luanda) e, por via ferroviária, depois de Massangano, passa-se pelo Controlo do Zenza de Itombe, que dista a 98 Km de Cazengo (Wikimapia, op. cit.).

A relevância histórica e política do Cazengo reside no facto de N'Dalatando a capital do Kwanza-Norte ter sido a referência política e administrativa do Reino do N'dongo e sobretudo por causa do Rio Kwanza que dá nome à província ser o canal de comunicação entre reinos circunvizinhos. Foi a Rainha N'zinga Mbandi a representante legal do poder tradicional em Angola até a altura do estabelecimento oficial de Angola como província ultramarina de Portugal. Por outro lado, foi nesta região e, em vários lugares limítrofes onde surgiram várias associações de luta contra o colonialismo português. Ainda, junto com o Golungo Alto, Cazengo faz parte da história do surgimento do Metodismo em Angola (Wikipedia.org, 2015).

N'Dalatando como capital da subdivisão distrital do Kwanza tornou-se autónoma a 15 de Setembro de 1917. Porém, somente a 28 de Maio de 1956, por portaria da administração colonial portuguesa, através do Diploma Legislativo Nº 2.757, 1ª Série, Nº 21, inserta no Boletim Oficial do então Governo Português, o distrito ascendeu a categoria de cidade. A cidade chamou-se Vila Salazar, em homenagem ao então Presidente do

Conselho de Ministros português, António de Oliveira Salazar, denominação que prevaleceu até 1975. Assim, as festividades da cidade têm lugar a 28 de Maio (ANGOP, 2016).

Em 28 de Maio de 1992 por Manuel Pedro Pacavira, então governador provincial, N'Dalatando foi apelidada de “Cidade Jardim” (Loureiro, 2010).

Neste momento a cidade tem 60 anos de existência. Esta mística que parece desaparecida pretende-se revitalizar através do slogan: «*N'Dalatando o renascer da esperança, dia-a-dia*». Este slogan proposto por José Maria Ferraz dos Santos, actual governador da província constitui a mola propulsora do engajamento de todos cidadãos da capital da rosa-de-porcelana (ANGOP, 2016).

4.1.3. Aspectos sócio-económicos do Município do Cazengo

A província Kwanza-Norte está entre as menos populosas com apenas 3,5% do total nacional. De acordo com os resultados preliminares do Censo 2014, habitam na província 427 971 habitantes, sendo 208 933 do sexo masculino, correspondente a 1,8% e 219 038 do sexo feminino, que corresponde a 1,7% (Ceita, Machado, Ribeiro, & Lourenço, 2014). O município de Cazengo tem 165 839 habitantes, correspondente a 38,8% do total de habitantes que a província do Kwanza-Norte tem. Quanto ao género, o número de mulheres é maior que o dos homens (85 805 total de homens, contra 80 034 total de mulheres).

Cazengo é o município mais populoso, concentrando 38,8% dos habitantes.

A densidade populacional é de 92 habitantes por quilómetro quadrado (Instituto Nacional de Estatística, 2014, pp. 15-26). A etnia predominante é Ambundu e a língua regional mais falada é o Kimbundu (Kadi, 2014). Existem também algumas subetnias e variantes linguísticas que derivam do Kimbundu e do Kicongo, como é o caso dos Mahungos, que falam dihungo, estes são provenientes do município do Kiculungo na província do Kwanza-Norte (Wikimapia, 2015).

Economicamente, o Cazengo como toda a província no geral, detém no seu subsolo uma gama de minerais desde ouro, diamantes, ferro, manganês, mármores, níquel, quartzo, zinco e cal.

A fauna é rica em animais de grande porte: elefantes, rinocerontes, hipopótamos, jacarés, crocodilos, golungos, entre outros. Há também antílopes e outros animais da densa vasta mata do “Morro de M’binda”.

A flora oferece uma diversidade variada desde as plantas rastejantes às mais verticais. Tem um solo arável e um perímetro irrigado, próprio para o cultivo.

A população dedica-se a actividades de caça e recollecção de produtos selvagens, com destaque o “maruvo” (Júnior M. P., s/d); a agricultura praticada é ainda de subsistência. Todavia, entre os produtos mais cultivados destacam-se: o café, o sisal e o algodão, produz também a licotinana tabacum (tabaco), a zea mays (milho), o amendoim (ginguba), a yuca (mandioca), a licopenium (tomate), entre outras hortícolas e turbéculos. Há também muitas palmeiras com a qual se produz o óleo de palma, muito embondeiro, etc.

Com a reabilitação da estrada Luanda-Malanje, via Triângulo do Golungo Alto, a população abre-se para o empreendedorismo, com abertura de pequenas cantinas, roulettes, quiosques, e outros negócios precários, micro e médias empresas. No Plano Contabilístico de Angola, Cazengo figura na Lista C, para efeitos de pagamentos de emolumentos fiscais. É uma zona prioritária de investimentos. O fluxo financeiro depende maior parte dos salários da função pública.

4.1.4. Mapeamento das escolas primárias do Município do Cazengo

Em termos administrativos o município do Cazengo conta com 47 escolas do Ensino Primário (Silva, 2013). Porém, no ano lectivo 2015 funcionaram em pleno 45 escolas. Na comuna sede, isto é, no Cazengo (claustro urbano) funcionam 23 escolas, as outras 22 se encontram distribuídas no Sector do Zanga, pertença do Cazengo e na comuna da Canhoca.

As escolas do Ensino Primário estão distribuídas por Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), conforme se pode depreender a partir de controlo das escolas existentes no município por ciclos e do mapa de caracterização das escolas por ZIPs fornecido pela Direcção Municipal da Educação do Cazengo, com a homologação da Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia do Kwanza-Norte.

Quadro nº 4.1 – Mapa de controlo das escolas existentes no Município por ciclo

ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO	
ESCOLAS PERTECENTES A COMUNA SEDE (CAZENGO)	
1	Escola nº-2 Boa Vista
2	Ecola nº-2ª Bairro Azul
3	Escola nº-05 Carianga
4	Escola 18 Mahamba
5	Escola nº 18 B Tiro aos Pratos
6	Escola nº 19 – 28 de Agosto
7	Escola nº 20
8	Escola nº 29 – 11 de Novembro
9	Escola nº - 34 Embondeiros
10	Escola nº 47
11	Escola nº - Sambizanga
12	Escola nº - 211
13	Escola nº - 333 A – Posse
14	Escola nº 430 – Metodista Unida
15	Escola nº -518 Kibuangoma
16	Escola Catome de Baixo
17	Escola nº Sagrada Família
18	Escola São Marcelino Chapagnat
19	Escola do Ensino Especial
ESCOLAS PERTECENTES A COMUNA SEDE (CAZENGO)	
ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO E Iº CICLO	
20	Escola nº-18 A Hoji Ya Henda
21	Escola nº-333 Kipata
22	Escola S/ Bairro Azul
23	Escola Santa Catarina De Sena
24	Escola São João Baptista

Continua

ESCOLA DO ENSINO PRIMÁRIO, Iº E IIº CICLO	
25	Escola Santa Maria Goretti
ESCOLAS PERTECENTES AO SECTOR DO ZANGA (ENSINO PRIMÁRIO)	
26	Escola nº 06 Quirima do Meio
27	Escola nº 07 Km 13
28	Escola nº- 08 Canzondo
29	Escola nº- 24 Calólo
30	Escola nº- 40 Kihonjo
31	Escola nº- 45 Catuco
32	Escola nº- 48 Km 11
33	Escola nº- 49 Kirima do Hola
34	Escola nº- 248 Sede
35	Escola nº- 249 Sede
ESCOLAS PERTECENTES A COMUNA DA CONHOCA (ENSINO PRIMÁRIO)	
36	Escola nº- 15 Tombinga
37	Escola nº- 17 Kissecula
38	Escola nº 21 Sede
39	Escola nº 32 Lussué
40	Escola nº 33 Keta
41	Escola nº- 37 Catari
42	Escola nº- 51 Tombó – Tombó
43	Escola nº 52 Pedreira
44	Escola nº- 54 Protótipo
45	Escola nº- 140 Catamba
46	Escola nº- Zavula
47	Escola Lucala II

Fonte: (Silva, 2013)

O mapa apresentado ajudou a identificar o número de escolas primárias existentes em cada uma das comunas e sectores.

Quadro Nº 4.2 – Mapa de caracterização das Zonas de Influência Pedagógica (Z.I.P.) no Município do Cazengo/Cuanza-Norte/Angola, Ano Lectivo de 2015

Nº	Nº de Ordem das Zips	Escolas que constituem as ZIPs	Nº de escolas que compõe cada ZIP	Nº de professores de cada ZIP
1 ^a	Z.I.P Nº 1	1-Escola Nº 2 Boa Vista 2-Escola Nº 2 ^a Bº Azul 3-Escola Nº 19-Kitata 4-Escola S/Nº Bº Azul	4 Escolas	142 Professores
2 ^a	Z.I.P Nº 2	1-Escola Nº 29 11 de Nov. 2-Escola Nº 47-Sambizanga 3-Escola Nº 518 Kibuangoma 4-Escola Catome de Baixo 5-Escola do Ensino Especial	5 Escolas	141 Professores
3 ^a	Z.I.P Nº 3	1-Escola Nº 34-Embondeiros 2-Escola Nº 333-Kipata 3-Escola Nº 333 Posse 4-Escola Nº 430-Metodista Unida	4 Escolas	146 Professores
4 ^a	Z.I.P Nº 4	1-Escola Nº 18 Mahâmba 2-Escola 18B-Tiro aos Pratos 3-Escola Sagrada Família 4-Escola Sta. Catarina de Sena 5-Escola São Marcelino Champagnan (Escola Marista)	5 Escolas	146 Professores
5 ^a	Z.I.P Nº 5	1-Escola Nº Hoje-Ya-Henda 2-Escola Nº 20 R.A.A. Neto 3-Escola Nº 50-Vieta 4-Escola Nº 211-Avenida da República 5-Escola Sta. Maria Goretti	5 Escolas	140 Professores
6 ^a	Z.I.P Nº 6	1-Escola Nº 5-Carianga 2-Escola Nº 6 Kirima/Meio 3-Escola Nº 7 Km 13 4-Escola Nº 248-Zanga 5-Escola Nº 49- Kirima do Hóla	5 Escolas	31 Professores
7 ^a	Z.I.P Nº 7	1-Escola Nº 8-Canzondo 2-Escola nº 40-Kihônjo 3-Escola Nº 45-Catuco 4-Escola Nº 248-Zanga 5-Escola Nº 249-Zanga	5 Escolas	13 Professores

Continua

Nº	Nº de Ordem das Zips	Escolas que constituem as ZIPs	Nº de escolas que compõe cada ZIP	Nº de professores de cada
8 ^a	Z.I.P Nº 8	1-Escola Nº 32-Lússwe 2-Escola Nº 333-Queta 3-Escola Nº 21-Canhoca 4-Escola Nº 51 Tombó- Tombó Escola Nº 52-Pedreira	5 Escolas	16 Professores
9 ^a	Z.I.P Nº 9	1-Escola Nº 15-Tombinga 2-Escola Nº 17-Kissecula 3-Escola Nº 37 Catari 4-Escola Nº 54-Prototipo 5-Escola Nº 140-Catamba 6-Escola Nº 170-Zavula 7-Escola S/Nº Lucala II	7 Escolas	36 Professores
Total	9 Zonas	45 Escolas	Variável	811 Professores

Fonte: (Panzo, 2015)

As cinco primeiras zonas estão localizadas na comuna sede (Cazengo) as duas penúltimas, situam-se no Sector do Zavula e duas últimas estão situados na comuna da Canhoca.

O Ensino Primário no município do Cazengo, conta com 45 escolas e funcionam com 341 salas de aulas. A qualidade das escolas em termos de infra-estruturas e apetrechamento, muitas delas carecem ainda de alguns cuidados. Como afirma o Director Provincial da Educação no Kwanza-Norte: “Maior parte das escolas são de construção de carácter definitiva, apetrechadas com carteiras, armários e secretárias para professores, não obstante o estado lastimável em que muito destes mobiliários se veêm em algumas escolas. Quanto às escolas precárias não é possível apetrechá-las em função da insegurança que as mesmas apresentam” (Manuel, 2015b).

O total de professores é de 811, lecionando da iniciação a 6^a classe. Dentre estes profissionais estão também os directores e subdirectores. Cada Z.I.P. tem uma escola sede, cujo director é o Coordenador da mesma. Este coordenador é coadjuvado por um Subdirector Pedagógico, escolhido entre outras escolas da mesma Z.I.P. O nível académico dos professores varia entre técnicos básicos, técnicos médios, bacharéis, licenciados e mestres (Panzo, 2015; Manuel, 2015).

Os dados que são aqui apresentados referem-se exclusivamente ao Ensino Primário Regular no Município do Cazengo, não inclui o Subsistema de Ensino de Adulto, nem da Alfabetização.

A população foi definida somente nos dados dos alunos e profissionais ligados ao Ensino Primário Regular, para os professores o critério foi ensinar a Primeira (1^a) Classe.

O total de alunos matriculados nestas escolas no Ano Lectivo 2015 é de 31 637, sendo 16 252 do sexo masculino, correspondente a 51% e 15 385 do sex feminino, correspondente a 49%. Até finais do Segundo Trimestre, o número de desistências calculava-se em 1 698, isto é 5% dos alunos matriculados não chegou a terminar o ano lectivo.

O índice de desistência é elevado para o sexo masculino com 869, perfazendo 51% do total, ao passo que para as meninas é de 829, num percentual de 49%.

O número total de alunos reprovados no Ensino Primário no Município do Cazengo rondava até Setembro de 2015 em 6 114; sendo 3 008 do sexo masculino e 3 106 do sexo feminino. Transitaram com êxito para o III Trimestre 23 825 alunos, subdivididos em 12 375 do sexo masculino e 11 450 do sexo feminino. Pouco mais de 4 223 crianças em idade escolar no município do Cazengo estão fora do sistema normal de ensino.

A nível do município, no terceiro trimestre, o número de alunos na 1^a classe era de 3 403 alunos. O número total de professores do Ensino Primário no município é de 811 professores distribuídos da seguinte forma: na comuna sede, com 719 professores, correspondente a 88,6% do total de professores, 40 professores no Sector do Zanga, num percentual de 4,9% e, 52 professores primários colocados na comuna da Canhoca, calculado em 6,4% do total do professores do município em causa.

Dos 811 professores que trabalham com as classes do Ensino Primário no Município do Cazengo, apenas 126 têm a frequência do Curso Superior em Metodologias do Ensino Primário, outros 39 possuem a Formação Média do Magistério Primário, 7 com a formação Média de Professores do Futuro (ADPP), totalizando 201 professores com condições didácticas e metodológicas para enfrentar a monodocência. O que quer dizer que 25% dos professores tem formação em Metodologias do Ensino Primário ao passo que 75% não tem formação para dar aulas neste ciclo de ensino, pois, fizeram formação de especialidade específica na Escola de Formação de Professores (ex-IMNE) ou Formação Geral de cursos não docente.

O número de professores a leccionarem a 1^a classe é de 116. Destes somente 13 são formados em Metodologias do Ensino Primário, isto corresponde a 11,2% (Cabral (Coord.), 2014a; Manuel, 2015a; João, 2015; Manuel, 2015b).

4.2. Caracterização do campo de estudo

Como foi referido atrás, a pesquisa de campo foi realizada nas nove (9) zonas de influências pedagógicas, integrando quarenta e cinco (45) escolas do ensino primário, com 116 professores leccionando a 1^a classe, regular.

O estudo ora efectuado baseou-se na recolha de informações em cinco (5) escolas do ensino primário do município de Cazengo (N'Dalatando), província do Kwanza Norte, sorteadas no jogo de rifa realizadas dentre as vinte e três (23) escolas das cinco (5) primeiras ZIPs. Porém, como o número de escolas nas ZIPs não é uniforme, do jogo de 23 escolas foram rifadas as seguintes escolas:

- 1^a Escola N° 19 – Kitata, adjudicada à ZIP N° 1
- 2^a Escola N° 18 – Mahamba, da ZIP N° 4;
- 3^a Escola São Marcelino Champagnan, pertencente à ZIP N° 4;
- 4^a Escola N° 20, adistrita à ZIP N° 5.
- 5^a Escola Santa Maria Goretti, também da ZIP N° 5.

Na apresentação do breve histórico e da sua caracterização, as escolas foram codificadas pelas letras A, B, C, D e E, conforme a ordem das escolas rifadas.

4.2.1. Breve histórico e caracterização das escolas – alvo da pesquisa

Através de uma conversa com os directores das escolas, baseada numa entrevista do tipo narrativa em que o investigador coloca uma ‘pergunta generativa’ e a análise dos documentos (actas, relatórios, mapas) a que tivemos acesso, foi possível aglutinar o historial e a caracterização das escolas – alvo da pesquisa que em seguida passamos a apresentar:

Como Director desta escola, o que tem a dizer sobre o historial e a estrutura da escola e, que dificuldades a escola enfrenta no âmbito da criatividade?

A) Escola Primária Nº 19 – Kitata

A Escola Primária Nº 19-Kitata está situada no bairro da Kitata. A mesma faz fronteira a Norte com o riacho do bairro 28 de Agosto, vulgo ‘Kibwangoma’, à Este está limitado com um campo de futebol, ao Sul com o Posto de Transformação de Energia e, a Oeste limita-se com uma Agência de Gás.

A escola é de carácter definitiva, porém, com infra-estrutura notavelmente em degradação, com 7 salas de aulas, construídas de bloco, com reboco, sem pintura e 5 salas de “bate-chapa”, as casas de banho não funcionam. Os gabinetes do director, subdirector pedagógico, a secretariae e a sala de professores funcionam na mesma sala. Esta escola tem um pátio sem vedação. As salas de aulas frontais dão logo para rua, onde se localiza uma ‘pracinha’ e as traseiras, dão para um riacho que na chuva do verão impede sua travessia, obrigando a dar uma volta de 500 metros cujo acesso é lamaçal e escorregadio.

A escola possui no seu quadro 33 professores, sendo que 18 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Destes 3 ocupam os cargos de director, subdirector pedagógico e chefe de secretaria. Destes professores, somente 2 têm formação em ensino primário.

A população estudantil está dividida da seguinte forma: 4 turmas da iniciação num total de 140 alunos; 5 turmas da 1^a classe com 315 alunos; 8 turmas da 2^a classe com 640 alunos; 5 turmas da 3^a classe que albergam 400 alunos; 6 turmas da 4^a classe, acolhendo 435 alunos; sendo 3 turmas, num total de 255 alunos regulares e 3 de aceleração escolar com 180 alunos; 3 turmas da 5^a classe com 248 alunos, sendo 190 do ensino regular e 58 de aceleração escolar; por último, a escola conta com 3 turmas da 6^a classe do ensino regular com 210 alunos e uma do Módulo 3, com 90 alunos. Assim a escola conta com mais de 2378 alunos que frequentam da iniciação a 6^a classe. Funcionando nos três períodos: Manhã (das 7h:30 às 10h: 30), período intermédio das (10h:45 às 13h:00) e das (14h:00 às 17h:00).

Da entrevista mantida com director da escola colheu-se que a Escola Primária Nº 19 – Kitata funciona há mais de 20 anos. Porém, antes estava localizada no Bairro 28 de Agosto. Como ficava muito cercada pela comunidade do Bairro, em 2008 o governo com ajuda do FAZ – Fundo de Apoio Social, uma ONG angolana que se dedica na construção e reabilitação de escolas e postos médicos nas zonas rurais e suburbanas, a escola foi transferida para as instalações actuais que ainda falta muito para ser concluída.

O excesso de alunos por turma decorre da demanda dos 4 bairros que a escola acolhe, nomeadamente o bairro Azul, N'Dalatando, 28 de Agosto (vulgo Kibwangoma) e Kitata.

B) Escola Primária Nº 18 Mahamba

A Escola Primária nº 18-Mahamba é pública, encontra-se localizada à Oeste da cidade de N'Dalatando, junto ao Caminho-de-Ferro de «Luanda - Malanje», no bairro Mahamba. É uma escola de carácter definitiva, composta por 8 salas de aulas, 2 gabinetes, sendo 1 do Director da escola e outro do Subdirector Pedagógico, 1 secretaria, 1 quarto de banho apenas para professores. Funciona com 1 Director, 1 Subdirector Pedagógico, 34 Professores, 1680 Alunos e 3 Auxiliares de limpeza. Tem quadros pretos e carteiras para os alunos, armário para o arquivo de documento. Quatro (4) professores leccionam a 1^a classe. Como na ocasião da recolha de dados 1 dos professores se encontrava doente, somente contamos com 3 professores desta escola que leccionam a 1^a classe.

A comunidade em que se encontra a escola é maioritariamente camponesa, não obstante existir no seio dela elementos que trabalham na função pública, outros que desenvolvem actividades comerciais a retalho e comércio precário.

Da entrevista mantida com o director, a escola carece ainda de muitas condições. Desde a acessibilidade sobretudo no tempo chuvoso, os alunos sofrem para chegarem a escola, ainda no tempo chuvoso acompanhado ventania às vezes o tecto voa, deixando os alunos ao descoberto. Uma outra situação visível e partilhada pelo director é a falta de um pátio condigno e condições de prática de Educação Física, pelo que, os alunos praticam exercícios físicos no pátio da escola. Isto também nos tem preocupado. Muitas vezes temos que borifar com água para diminuir a poeira.

C) Escola São Marcelino Champagnat (Escola Marista)

- Obras Maristas em Angola

A Escola Marista é uma obra dos Irmãos Maristas, Instituto Religioso fundado por São Marcelino Champagnat. Esta congregação está em Angola desde 1954, das suas primeiras obras destaca-se o Internato que acolhia os estudantes do Liceu – Diogo Cão em Sá da Bandeira (actual cidade do Lubango); Liceu este que até 2009 acolhia o

ISCED/Lubango e hoje acolhe a Reitoria da Universidade Mandume Ya Ndembo Fayo. As escolas maristas estão também em Luanda com o Colégio Cristo Rei, no Kuito (Bié) com o Colégio São José. A actual Escola Superior Pedagógica do Bié foi um edifício colonial dos Irmãos Maristas (Silva, 2014; Silepo, 2015).

A presença Marista em N'Dalatando resulta da necessidade de reforçar a acção missionária e pastoral da Missão São João Baptista tida como extensão da Arquidiocese de Luanda. “Nesta época, a cidade estava servida por uma única missão que é também a única paróquia, com padres da Congregação do Espírito Santo que a dirigem. As Irmãs Dominicanas mantêm na cidade um colégio internato e externato. A missão é muito vasta. Os poucos padres e Irmãs são insuficientes para atender a missão toda. É neste contexto geográfico e religioso que se insere a obra Marista” (Silva, 2014, p. 22).

- Fundação da Escola Marista em N'Dalatando

Embora a primeira direcção oficial em nome dos Irmãos Marista datar somente desde 1971, a escola tem já existência remonta, isto se pode conferir nos escritos do Ir. Irmão António Silva:

“Na mente dos Superiores, esta fundação remonta a vários anos atrás. Durante o provincialato do Ir. Joaquim Santos, já se falava de abrir em Angola uma Escola idêntica às de Moçambique. A ideia porém levou o seu tempo a concretizar-se. No ano lectivo de 1965-1966, a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar começou a funcionar, embora em condições muito precárias, sob a direcção do Pe. Alberto Fonseca Lopes, em dependências da Missão. Todavia o Arcebispo de Luanda insistia para que os Irmãos tomassem a direcção da Escola. O Ir. João de Neiva P. Vitória, durante a sua visita ao Colégio de Cristo Rei, com o Ir. Gonçalves viajaram de carro para N'Dalatando no dia 28 de Fevereiro de 1969, a fim de avaliarem a importância da obra e a possibilidade de aceitá-la. Impressionados com as obras. Os dois Irmãos prometeram estudar o assunto. Assim, o Primeiro Capítulo Provincial, em Agosto de 1969, incluiu nas suas sugestões a fundação da Escola Marista em N'Dalatando” (Idem).

A escola foi então fundada e denominada, Escola de Habilitação de Professores – Salazar. E no dia 14 de Julho de 1971, foi assinado o contrato entre a Arquidiocese de Luanda e a Província Ultramarina Portuguesa. Finalmente, no dia 15 de Setembro de 1971, pelas dez horas, chegaram a N'Dalatando os irmãos José Pasa, Domingos e Cordeiro que mais tarde foi indicado como Director da escola, e o Ir. Joaquim Maurício Pereira, escolhido para ser o Subdirector Pedagógico. Estes juntaram-se ao Ir. Luís Santini que na altura representava sozinho a congregação em N'Dalatando (Silva, op. cit., p. 24).

A primeira direcção oficial da Escola Marista em N'Dalatando tomou posse no dia 15 de Setembro de 1971, coincidindo o acto com a festa de Nossa Senhora das Dores, lembrando aos empossados que toda a acção missionária é obra de redenção. Por isso, não pode ser feita senão pela cruz e pelo sofrimento. Estes irmãos foram acolhidos pelos padres da Congregação Sacerdotal do Espírito Santo (Padres Espíritanos) na Missão São João Baptista. Nesta altura, a construção da escola não estava concluída. Estavam prontas seis salas de aula funcionava ainda como salas para seminaristas. A partir de 1984, o edifício passa a Escola de Catequistas “Isidoro Bacanja”, em homenagem a um catequista congolês. Trabalhavam como formadores dos catequistas os três novos irmãos, os outros foram cumprir outras missões. Embora como escola de catequistas, acolhia também a formação de meninas que estavam a cuidado das Irmãs dominicanas (Silva, 2014; Silepo, 2015).

Segundo os depoimentos orais do Ir. Floriano Aleixo Silepo,

«com a Revolução os irmãos Domingos e Cordeiro de nacionalidade portuguesa foram expulsos de N'Dalatando, ficando apenas o Ir. Pasa, brasileiro. Lembre-se aqui que os brasileiros sempre foram bem-vindos em Angola. Aquele país que conquistou sua Independência a 7 de Setembro de 1822 foi o primeiro a nível do mundo a reconhecer oficialmente a Independência de Angola. O Ir. Pasa instalou-se em N'Dalatando, deixando dos compromissos de formar ‘professores do posto’², passou a se preocupar com a construção do Seminário Médio “Mártires do Uganda”, que em 1990 começara a funcionar. Em 1992, isto foi, na “pequena paz” o funcionamento do seminário foi entregue à ‘congregação dos padres verbitas’».

- Vida missionária e pastoral escolar dos irmãos maristas

A igreja católica assume um compromisso universal de ajudar as populações para que por via da educação intelectual, do exercício de actividades produtivas, bem como das acções de caridade possa reduzir o obscurantismo e garantir a satisfação das necessidades básicas (Paulo VI, 1967).

Foi nesta perspectiva que os irmãos maristas para além de educadores, trabalham com as comunidades, desenvolvendo várias acções sociais e produtivas, conforme narra-se a trajectória dos irmãos fundadores da Escola Marista em N'Dalatando:

² Professor do posto refere-se a pessoas preparadas para dar aulas nas zonas rurais, nas aldeias. Estes podiam estudar até a 4^a classe colonial.

“Os Irmãos, além da direcção geral da Escola, passaram a reger várias disciplinas, auxiliados por três professoras primárias, uma médica e um instrutor para as aulas de educação-física. Afora deste trabalho na escola, dentro das possibilidades do tempo disponível, procuraram os irmãos integrar-se no trabalho apostólico da paróquia. O Ir. Joaquim Maurício começou a ajudar na catequese paroquial, com lições de catequese e sessões de filmes catequéticos. Aos sábados, reunia um grupo de jovens. Este irmão também respondia pelas questões pastorais do bairro Kipata e atendia vários cursistas da catequese. Quanto ao Ir. Pasa reunia os sete professores da Missão para tratar de problemas de ordem pedagógica. Os dois irmãos trabalharam na ampliação e criação das condições de trabalho escolar e pedagógico numa visão de acção social da igreja” (Silva, 2014, p. 23).

A Escola também tem a disciplina de actividades sociais, e possui a finalidade de preparar os alunos-mestres para mais tarde darem a sua colaboração, como membros activos, na campanha de levar as populações a viverem uma vida melhor nos seus diversos aspectos: económico, social, cultural e religioso. Para isso, o professor precisa de conhecer bem, em primeiro lugar o ambiente que o rodeia, a maneira de pensar de cada família, as tradições e os costumes, etc. Estes muitos e múltiplos aspectos das actividades sociais pode ser resumido em *“elevar o nível social do povo e proporcionar-lhe vida melhor. Os Irmãos, todavia pretendem fazer algo mais. Só contactar com os problemas e analisá-los é pouco; Unem a acção missionária às actividades sociais”* (Educação Marista, 2013).

Na perspectiva “marista” “educar é consentir o sacrifício de participar na obra libertadora de Cristo”. Dos depoimentos do Irmão António Floriano, actual director da Escola Marista em N’Dalatando se pode colher o seguinte:

«No período de confisco dos bens da igreja a pedido do Bispo, os Irmãos encarregaram-se da formação dos seminaristas. Em 1980, eram cinco os seminaristas que viviam num anexo da Missão, sob a orientação dos Irmãos, passado dois anos o número aumentou para 13 seminaristas. Já em 1990 altura em que o governo de Angola passou a devolver as estruturas da igreja, os irmãos decidiram manter as suas instalações *“como centros de ensino e educação com carácter popular, acessíveis a todos, atendendo às necessidades reais do povo local. Articulando com a pastoral juvenil como actividade permanente cujo princípio fundamental visa até hoje, garantir o ensino e a educação nos seus diversos aspectos”* (Silepo, 2015).

Em 1993 em Luanda e Bié os Irmãos Maristas aceitaram o desafio de coordenar a criação dos *“centros de formação de professores”* (ex. IMNE, actualmente Escola de Formação de Professores). E a partir de 2002, ano da conquista da “Paz Efectiva” e, dentro do processo de autonomização das comunidades religiosas, o Sector dos Irmãos Maristas em Angola ganha *“um novo estatuto”*.

Segundo relatos de Silva (2014, p. 42),

“O processo de transferência jurídica do Sector de Angola de Portugal para o Brasil começou a 15 de Setembro de 1992 quando os Irmãos: Charles Howard – Superior Geral, Albino Trevisan – Provincial de Porto Alegre, Roque Salet – Provincial de Santa Maria, Tercílio Sevignani – Provincial de Santa Catarina, e Abílio Marques – Provincial de Portugal, escreveram aos Irmãos de Angola sobre a passagem do Sector de Angola da Província de Portugal para essas Províncias do sul do Brasil, tal facto concretizou-se somente A integração do sector de Angola nesta Província vai acontecer no dia dois de Janeiro de 2002”.

Em tempos de paz os maristas defendem ser tempo de reconstruir e ampliar a obra que ganhou grande visibilidade e notoriedade quer no seio da sociedade civil e também no governo. Diga-se que o «*Projecto Educativo Marista*» em Angola consta na lista dos melhores, nos três cantos onde está presente e os gestores das «escolas maristas» têm tido opiniões válidas, quer no conselho das «Escolas Católicas», assim como, a nível das direcções provinciais da educação (Idem).

Os actores da «Escola Marista» defendem uma educação activa, crítica e criativa, cuja base é a «Pedagogia da presença» (Alves, 2006). A mística que anima os alunos, professores, directores, pais e encarregado de educação da «Escola Marista» é a voz que ecoa o seguinte slogan: «*Um vez Marista, Marista para sempre!*» (Silva, op.cit., p. 44).

- Estrutura e funcionamento actual da Escola antes de 2008

Como se lê dos depoimentos orais e contrastando com os escritos não tornados ainda públicos, descreve-se que de 1954 a 2008 a actual escola marista não tinha passado de:

- 1º Escola do Posto;
- 2º Escola de Catequistas;
- 3º Seminário para formação de padres diocesanos.

O actual figurino da Escola resulta do trabalho do Irmão Beumiro Smith que em 2008 decidiu transformar os camarotes dos seminaristas em salas de aulas para acolher os meninos que deambulavam pelos bairros do Sambizanga e Hoje-Ya-Henda em 6 salas de aulas, ficando as 2 salas antigas para as aulas de formação de catequista que em tempos de paz parece perder o interesse. A ideia partilhada pelo Ir. Floriano Aleixo Silepo, recém-chegado de Luanda foi sempre reforçado pelo seguinte desejo expresso pelo Ir. Beumiro

Smith: «Vamos ajudar estes miúdos pobrezinhos e assim, vamos aliviar a Escola Santa Maria Goretti e, depois de terminarem a 6^a classe vão para Goretti!».

O mentor da ideia indigitou o Ir. Floriano, mas, este negou por causa da proposta das Irmãs Dominicanas, na pessoa da Ir. Manuela Nacandumbo para dirigir a Escola do IIº Ciclo de Formação Geral, o ex-PUNIV que, por sua vez indicou o Ir. Euclides Júnior Cuvalela Nangolo. Céptico com a eleição de jovens para trabalharem com crianças e dirigir uma escola, o Ir. Beumiro perguntou: «Esses jovens conseguem trabalhar com crianças? Têm paciência? Tem capacidade de liderar uma escola?»

Em jeito de réplica, o Ir. Floriano perguntou: «Oh! Irmão, Você começou com quantos anos? Você entrou com quantos anos. Ah! Porque com 11 anos, você já era mais velho? Porque não. E começou a dirigir escolas com quantos anos? Eu? com 18, 19 anos já era director», respondeu o Ir. Beumiro. Ah! Este já tem 22 anos! Então Irmão, ele formou-se, já tem uma visão diferente. Aquilo que ele aprendeu em Angola foi acrescentar no exterior. Ele tem muita coisa para oferecer. Também não só ele já fez parte do MIC³ – o MIC não forma só professores, forma também líderes africanos.

Se de um lado interpreta-se do *cepticismo* do Ir. Belmiro a desconfiança em atribuir responsabilidades aos jovens recentemente formados. Por outro lado, comprehende-se aqui que no seio dos Irmãos Maristas, reina a democracia, o reconhecimento do outro e suas capacidades. Por isso, os irmãos vivem o pluralismo de ideia e a busca de consenso na solução dos problemas. Ainda regista-se a preferência de um quadro estrangeiro ou que tenha feito alguma formação no exterior do país, em detrimento dos quadros formados nas nossas universidades, uma vez que o Ir. Belmiro somente se convence somente depois de ouvido que para além do Ir. Euclides ter estudado cá em Angola até ao ensino médio, fez sua licenciatura no exterior e tem participado em várias sessões de formação unificada conforme orienta o Estatuto dos Irmãos Marista sob proposta dos Irmãos da América e da Europa. Na opinião do entrevistado esta formação unificada dos irmãos africanos visava torna-los mais unidos e mais solidários, neste mundo pós – moderno e globalizado.

Continuando na defesa dos jovens e dos quadros angolanos, sua aposta na gestão e liderança, ele disse que confiava no Ir. Euclides tem capacidade, tem moral e tem a consistência. Tem todos elementos que o Ir. Beumiro precisava. Ele vai ser o director! Agora procura quem vai ser director pedagógico, orientou o Ir. Belmiro ao Ir. Floriano e,

³ MIC – Marist Integration Communities. É a formação unificada de todos irmãos de África. Este foi e, é um acordo e um projecto dos americanos e europeus que os Maristas Africanos tinham que ter uma formação unificada. Depois é que cada um podia escolher as suas áreas.

este respondeu: «Você mesmo como já és mais velho e já dirigiu muitas escolas, aliás você já construiu muitas escolas desde o Brasil fica o tal director pedagógico ou então te vou ajudar. Mas, você fica o conselheiro».

- Implementação Efectiva, Aprovação e Novas perspectivas (2009...)

A escola projectada em 2008, somente em Janeiro de 2009 matriculou os primeiros alunos da iniciação e 1^a classe como salas anexas à Escola Santa Maria Goretti. Os professores que leccionavam nestas turmas eram pagos com o dinheiro que os irmãos angariavam da sua pequena reprografia e dos seus salários enquanto professores do Complexo Escolar Santa Maria Goretti, lembre-se que até a esta altura o Ir. Belmiro era o director do ICRA⁴ que funciona até agora nas instalações da Escola Goretti.

Em 2010 com uma carta de Dom Almeida Kanda, Bispo da Diocese de N'Dalatando foi enviada ao Sr. Henrique André Júnior, governador cessante da província do Kwanza-Norte a proposta de criação da escola por despacho executivo. E em 2012 a escola foi aprovada como escola comparticipada, cabendo o Estado pagar os salários aos professores e a comunidade marista se encarregar da gestão das instalações e do funcionamento pedagógico e administrativo. Porém, o director é designado pela congregação, mas o subdirector pedagógico é nomeado pelo governador provincial sob proposta da congregação, de entre o colectivo de professores da escola.

A data de celebração da sua fundação é o dia 6 de Junho – dia das festividades do padroeiro de toda obra marista no mundo, «São Marcelino Champagnat». Neste dia realizam-se várias actividades, desde missa de acção de graças, actividades músico-cultural e recreativa entre professores e alunos com a presença e supervisão da direcção de escola.

Em termos de funcionamento como escola primária, data de 2009, contabilizando 6 anos de funcionamento efectivo. O 1º director foi o Ir. Euclides Júnior Cuvalela Nangolo e o 2º é o Ir. Floriano Aleixo Silepo.

A escola funciona com uma estrutura de 6 salas de aulas, uma cantina para alunos, uma sala de leituras, um gabinete para o director, outro para o subdirector pedagógico e uma secretaria pedagógica que também serve de sala de professores, tem casas de banho para professores e alunos, um pátio pavimentado do lado e arborizado do outro.

⁴ Instituto de Ciências Religiosos de Angola, foi criado pela Conferência Episcopal de Angola e São Tomé (CEAST) em 3 de Dezembro de 1984 cuja finalidade é a formação para a vida religiosa e a formação dos leigos para actividade pastoral. In: Silva, 2014.

A escola tem um pavilhão de artes e conta com algumas salas onde funciona a escola dos catequistas e outras salas onde funcionam em anexo a Escola São João Baptista com o curso de alfabetização de adultos.

Dada a demanda, a partir de 2014 com a paralisação da escola de catequistas devido a um trágico acidente ocorrido em 2014 no ‘Alto Fina ou Alto Dondo’ em que morreram 4 dos catequistas que regressavam das férias, passou-se a ocupar também as duas salas da formação dos catequistas, tendo agora 8 salas e 1 uma construída em 2015 que serve de sala de explicações no período oposto às aulas dos alunos.

No ano lectivo de 2015 contava com 720 alunos, distribuídos em 18 turmas da iniciação a 6º classe. Funciona em três turnos, das 8h:00 – 10h:50, iniciação e 1ª classe; Das 8h:00 – 12h:00, 2ª e 3ª classe; Das 13h:00 – 17h:00, 4ª, 5ª e 6ª classes. 19 professores, 1 director que é um irmão marista, 1 subdirector pedagógico, que é um dos leigos indicado pela congregação – responsável pela escola, 1 chefe de secretaria, 1 animador pastoral que também é um irmão marista, tem uma comissão de pais e encarregados de educação.

Pensamos ser importante destacar que até pelo menos 2012 o Complexo Escolar Santa Maria Goretti, para além de albergar o Iº e IIº Círculos de várias cursos e formação, era de facto a única escola de referência para o ensino primário a nível da cidade de N’Dalatando. Hoje a Escola Primária Marista vem ganhando visibilidade e desafoga este fluxo à Goretti.

No dia 19 de Outubro de 2015, dia em que realizou-se a entrevista com o director da Escola Marista em N’Dalatando, as aulas nas escolas maristas a nível de Angola tinham paradas para celebrarem a missa de sufrágio das almas dos Irmãos Tomás Sawália Capitango Sawayenga e Beumiro Smith que vindos do Huambo para N’Dalatando com intuito de visitarem a comunidade de marista em N’Dalatando, supervisionar o projecto de reconstrução da Igreja de ‘Zavula’ e recolher subsídios do projecto de ampliação da Escola Marista em N’Dalatando que havia de ser submetido ao Conselho dos Irmãos Marista da África Subsariana que teria lugar em Luanda, discutindo o desembolso dos dinheiros que irmãos têm num dos bancos de Canadá, tiveram um trágico acidente a madrugada do dia 10 de Outubro do mesmo ano, facto que deixou chocada toda comunidade e toda Igreja de Angola, deixando por terra grande parte dos projectos estruturantes da “Obra Marista em Angola” e em África.

Os irmãos maristas trabalham com parceria de várias empresas sedeadas em Angola e no estrangeiro e, também participam em acções que visam a busca da paz entre os povos

e em acções de ajuda humanitária. Isto pôde-se colher das palavras do director da escola:

«Esta morte veio num momento crucial. Porque depois deste tinha o plano A. O Plano A era um colégio maior que era, ou é a construção de um colégio maior à semelhança do Kuito cujo arquitecto é um espanhol que está fazendo e, pelo orçamento a congregação não está em condições, porque agora todas atenções da congregação está voltada para a Síria. Porque temos comunidades que estão a passar mal no Alipi – uma cidade onde os rebeldes, aqueles islamitas radicais estão destruindo tudo. Os irmãos inventaram uma história da população toda vestir roupas azuis, chamam-se – Maristas Azuis. Azul e branco, apelando a paz na Síria. Então a congregação está a investir lá alugando aviões, levando todas aquelas ajudas humanitárias (comida, medicamentos, roupas para lá)».

Com esta situação a comunidade vem lançando um grito de socorro para que as pessoas de boa vontade venham contribuir com aquilo podem para que as acções sociais e educativas dos irmãos maristas continuem a crescer. Por outro lado, os projectos desta comunidade também foram afectados pela actual crise financeira e cambial que Angola recente hoje como um pedra dura de lapidar.

Dos depoimentos aqui apresentados tira-se lições claras de como os outros países adoptam desde há muito tempo medidas de segurança nas transacções monetárias e cambiais, interpreta-se do discurso do director da escola:

«A comunidade não tem dinheiro para apoiar este projecto de grande envergadura. Então o Ir. Tomás disse que fica o Plano B, a construção de mais 4 salas com o dinheiro que está em Canadá e já tem planta para isso. E caso as transferências tardassem teríamos contado com apoio da comunidade marista na África do Sul porque lá o ensino é pago e lá os maristas têm muito dinheiro. O maior problema é que o governo sul-africano não deixa sair dinheiro do seu país, nenhum ‘Rand’ sai para fora. Então estávamos a pensar transferir o dinheiro através de empresas sul-africanas que operam em Angola no ramo da construção civil. Fariam a obra dentro da cláusula da acção social da empresa e o dinheiro ficaria já nas suas contas na África do Sul. Isto tudo seria levado ao conselho do dia 23 de Novembro em Luanda com todos os conselheiros da África Austral – então os falecidos Irs. Tomás e Beumiro tinham tudo isto na agenda como um dos pontos a levar como propostas urgentes. Portanto, esta morte pronto [lágrimas]. Me morre estes dois homens e fiquei ou senti-me mesmo derrotado».

Ainda dos depoimentos que neste trabalho se apresenta em excertos, percebe-se ainda que os maristas têm uma missão muito extensiva pelo mundo fora e, há entre as suas dependências um forte espírito de solidariedade e interajuda. Outrossim, eles podem ajudar o Governo angolano a estabelecer parceria e ampliar a sua diplomacia com vários países, sobretudo no que diz respeito a acção social com enfoque na educação.

O sentimento de entrega e de pertença ao local e a identificação com as necessidades das populações de nossa intervenção educativa são valores que os maristas nutrem aos seus educandos no cumprimento da sua missão. Esta atitude valorativa pode servir de exemplo para os leigos e outras pessoas que se deslocam de suas terras para trabalharem noutros lugares. Percebe-se isto do trecho abaixo:

«O Ir. Tomás é um daqueles que apoiava muito N'Dalatando. Porque ele fez o seminário aqui, só depois foi para o Uíge. Então, tinha um sentimento muito forte com este povo. E o Ir. Belmiro saiu há pouco tempo daqui, prefere passar o fim-de-semana aqui e, quando se fala de N'Dalatando ele sonha (...). Pessoas com sentimentos de pertença são indivíduos que nós precisamos, mas Deus os quis muito cedo» [risos]. O Ir. Pasa ficou aqui para propriedade da Igreja – Apesar da idade, o Belmiro pelos planos que ele tinha morreu muito cedo. Ele ensinou este povo a trabalhar. Inventou a agricultura familiar nas comunidades do Sambizanga e Hoje-Ya-Henda; Inventou fazenda no Pamba, mandou comprar camião, trator para apoiar estes povos, claro com ajuda de Dom Pedro Luís Scarpa, 1º Bispo de N'Dalatando».

Um brasileiro, um italiano e um angolano cumpriram com êxito sua missão e deixaram sementes para o desenvolvimento sócio - educativo de N'Dalatando em particular e da província de forma geral. Um sinal de que Angola sempre se abriu à multiculturalidade e à ‘cosmopolítica’. A formação dos indivíduos para serem cidadãos capazes de trabalhar em qualquer organização, com qualquer pessoa de diferentes contextos sócio – educativos. Embora tenha sido Cuba que respondeu prontamente a necessidade de erradicar o analfabetismo na pós-independência, outros países ainda que por outros convénios, já davam seu contributo valioso para a reestruturação e andamento do processo docente – educativo em contexto geral no território angolano (Benedito, 2012).

O director da escola terminou a sua entrevista apelando que vozes que soam pela nossa cidade de N'Dalatando lançassem um grito de socorro a nossa escolinha, dito nestes termos:

«Havendo dinheiro, este espaço é vasto e dá para fazer uma grande coisa». E fazendo referência ao Ir. Pasa disse que, em pouco tempo mudou o Colégio do Kuito e que faria como o Colégio da África do Sul. «Eu disse esse rapaz, se as pessoas no governo tivessem esta visão, iríamos bem longe...» [sussurraram todos os presentes no local da entrevista].

Tomamos boa nota do apelo e dissemos que melhorar a qualidade do ensino é nossa missão social e não temos como fugir disto.

D) Escola Primária Nº 20

A Escola Primária Nº 20 sita em N'Dalatando, na Rua Dr. António António Agostinho Neto, frontal ao Cine N'Dalatando, na mesma direcção com o Palácio do Governo Provincial. Actualmente o edifício da Escola Primária Nº 20 encontra-se em obras, pelo que, as suas turmas encontram-se anexas às escolas do Catome de Baixo e “Hoji-Ya-Henda” (Escola 18 A) e a sua direcção funciona no pavilhão gimnodesportivo da Escola Samora Moisés Machel em N'Dalatando. Assim, os alunos partilham do mesmo espaço com as escolas que os acolhe. Da 2^a a 6^a classe funciona na Escola Catome de Baixo. As 5 turmas da 1^a classe e a iniciação funcionam nas tendas, montadas ao ar livre, do espaço da escola 18 A, sita no bairro Hoji-Ya-Henda, à pouco menos de 500 metros da Emissora Provincial da Rádio Kwanza Norte.

A Escola 18 A (Hoji-Ya-Henda), está desprovida de biblioteca, de pátio e de outros compartimentos essenciais para o melhor andamento do processo de ensino – aprendizagem.

O quadro de recursos humanos é constituído por 76 professores, entre os quais: 1 directora, 1 subdirector pedagógico, 1 chefe de secretaria, 9 auxiliares de limpeza, 6 guardas.

Cinquenta e dois (52) professores asseguram as aulas da iniciação a 6^a classe regular, com 36 turmas, sendo 5 da 1^a classe.

A escola controla uma população estudantil de 1260 alunos, distribuídos em quatro turnos: Manhã, Intermédio, Tarde e Noite. Estes alunos que antes estavam distribuídos em 12 salas no seu edifício escolar foram anexados nas duas escolas já mencionadas.

E) Escola Santa Maria Goretti

A Escola Santa Maria Goretti encontra-se localizada na Rua da Missão da Cidade de N'Dalatando município de Cazengo Província do Kwanza Norte. É pertença da Congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena. Existe desde 1960. O nome da escola é em homenagem a Freira italiana Maria Goretti. Até antes do seu confisco funcionou como Escola de Professores de Posto no 1º piso e no 2º piso funcionava como Lar Feminino. A casa adjacente permaneceu como residência da congregação (Virgílio, 2014).

Após a independência, precisamente em 1977 ao abrigo da Lei Nº 4/75 (lei da nacionalização das instituições privadas), também conhecida por lei do confisco do património antes pertença do Governo Colonial Português, às igrejas e à particulares, o Governo da República Popular de Angola recebera a escola e pô-la ao serviço da alfabetização (Muaca, 1977, citado por Kanda, 2015). Assim, a escola ficou sob custódia da Direcção Provincial da Educação. Diga-se, o processo de confisco da Escola Missionária Santa Maria Goretti custou grandes conflitos entre a Igreja Católica e o Governo nesta circunscrição de Angola, sobretudo na vigência do então ministro da educação na 1^a República, o senhor Ambrósio Lukoki (cf. Kanda, 2015, p. 32-33).

Após várias negociações entre a CEAST e o Governo, a escola que tinha sido ocupada para alfabetização e cursos de aceleração escolar por orientação do MED, embora violando as clausulas do protocolo entre a Arquidiocese de Luanda na pessoa de Dom Eduardo André Muaca e o Ministério da Educação, é devolvida à Vigararia, na pessoa do então Bispo Auxiliar Dom Pedro Luis Scarpa, isto foi, a 13 de Novembro de 1984 (Kanda, 2015).

A partir de 1985 a escola passa a ser considerada uma escola comparticipada do Iº e II níveis. Por ser a estrutura escolar com maior número de salas, três anos mais tarde integrou também o III nível. A partir de 1990, isto é antes das eleições de 1992, funcionava na Escola Santa Maria Goretti, o Instituto Médio Normal de Educação, actual “Comandante Benedito”. Após as eleições de 1992 houve o conflito armado é assim que esta província fica sob custódia do Partido UNITA. A escola ficou parada, as irmãs responsáveis por ela foram obrigadas a retirar-se temporariamente de N'Dalatando (Virgílio, 2014).

Somente em 1993 com a presença da Irmã Fernanda Pedrosa Rei (Dominicana) é que a escola voltou a funcionar até a presente data (Idem).

Apesar de várias dificuldades enfrentadas, com ajuda da já constituída diocese de N'Dalatando desde 26 de Março de 1990, o Bispo Dom Pedro Luís Scarpa viria dar subsídios importantíssimos para a crescente evolução da escola (Kanda, op. cit.).

Passado o Instituto Médio Normal de Educação (actual Escola de Formação de Professores) para o edifício cognominado “Comandante Benedito”, isto é, em 1996, as Irmãs não só mantiveram a formação média de formação de professores para o Iº Ciclo, como acresceram o ex – PUNIV (actual Escola do IIº Ciclo de Formação Geral) em 1998, o Magistério Primário em 1999 e o ICRA (Instituto de Ciência Religiosas de Angola) em

2001 com os cursos de Matemática e de Língua Portuguesa. Tornando-se no principal claustro escolar da cidade de N'Dalatando e mais histórica (Ducheno, 2015).

Sob coordenação da Irmã Fernanda Pedrosa Rei que indicou como director o Padre Espiritano Armando José Livamba, desde 1993 até agora, a escola funciona do ensino primário ao ensino médio. Tudo isto foi graças as iniciativas de participação das famílias, do bispo da diocese, dos padres que conformam o clero diocesano, das ajudas humanitárias, com destaque do PAM (Programa Alimentar Mundial) e um projecto financiado pela SONANGOL (Virgílio, 2014).

Em 2002 após ter sido reabilitada e completamente mobilada, a escola foi nomeada por decreto executivo que confere o estatuto de escola integral do ensino geral, ministrando da iniciação ao IIº ciclo do Ensino Secundário. Desde a sua fundação já passaram seis directores.

O complexo Escolar tem 42 salas de aulas, três subdirecções pedagógicas, para responder cada ciclo de ensino nela existente, uma secretaria - geral, uma directora geral, uma biblioteca e uma cantina que muito tem ajudado aos alunos e até mesmo professores, tem um pátio traseiro livre e na parte frontal da escola, há um pequeno jardim, e do lado esquerdo frontal entre a casa residencial das madres responsáveis tem um campo polidesportivo.

A Escola Santa Maria Goretti tem 133 funcionários, entre professores, Administrativos e outros. Entre os professores, contam-se, 1 professor doutor, 4 mestres, 15 licenciados, 56 bacharéis, 13 técnicos médios e 7 técnicos básicos.

Actualmente, 96 professores trabalham frente aos alunos, sendo 31 do I ciclo, 46 do II ciclo do Ensino Secundário e 19 do Ensino Primário, entre estes 12 frequentam o curso do ensino primário na Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte e 4 têm magistério primário e, 1 fez ADPP. Todos que leccionam a 1ª classe têm formação em magistério primário.

Neste ano lectivo, a escola contou com 2406 alunos, sendo 1519 do sexo masculino e 887 do sexo feminino. O ensino primário contou com 950 alunos, sendo 225 da 1ª classe.

Nas cinco (5) escolas rifadas 20 é o número de professores que leccionam a 1ª classe, regular e foi a estes a quem se aplicaram os questionários, 5 subdirectores pedagógicos e 5 directores de escola conforme se caracteriza na amostra.

4.2.2. População e Amostra

Segundo Alvarenga (2014, pp. 64-65):

“O universo ou população, constitui a população que comporá o estudo, na qual se apresentam as características que se deseja estudar, e a qual se generalizará o resultado do estudo. É formado pelo conjunto de pessoas ou casos que integram a comunidade a ser estudada. O universo pode estar constituído por pessoas, famílias, por animais, fichas pessoais, amostras de laboratórios, etc. Para se delimitar a população deve-se estabelecer, com clareza, quais são as características que devem possuir seus integrantes para serem incluídos na amostra.”

A população é o total das unidades de análise que é tomada para estudo (González, Fernández, & Camargo, 2014, p. 21).

A população é composta por dois estratos num total de 218:

- Primeiro estrato:
116 Professores frente ao aluno, a leccionarem a 1^a classe regular;
- Segundo estrato, 102 elementos:
45 Directores gerais;
45 Subdirectores pedagógicos;
9 Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica;
2 Membros da Repartição Municipal da Educação no Município do Cazengo;
1 Membro da Direcção Provincial da Educação.

Tabela nº 4.1 – Quadro resumo da População

Estratos	Entidade	Total	M	F	%
1º	Professores	116	22	94	53
2º	Directores	102	86	16	47
Total		218	108	110	100

Fonte: Elaboração própria do autor

Para se determinar o tamanho da amostra estabeleceu-se 17% para cada estrato. Este valor percentual ficou definido pelo número de professores encontrados a leccionarem a primeira classe nas cinco escolas sorteadas no jogo aleatório das vinte e três escolas que comporta a comuna sede de Cazengo.

4.2.3. Tamanho da Amostra

A determinação da amostra baseou-se em Alvarenga cuja definição se apresenta:

“A amostra é o processo de seleccionar uma parte representativa da população para ser estudada. Quando os indivíduos que constituem o universo são muito numerosos, toma-se uma amostra representativa do mesmo, a qual constitui um grupo menor que possui as características da população na qual se colocará em prática a investigação, com o intuito de generalizar as descobertas à população estudada. O subconjunto que constitui a amostra deve ser um reflexo real do conjunto da população” (Alvarenga, 2014, p. 65).

Num primeiro momento pensou-se trabalhar com uma representatividade de 119 indivíduos de acordo com a fórmula de cálculos da amostra em pesquisas quantitativas. Depois decidiu-se separar os estratos, englobando neste caso todos os estratos juntos e, de forma probabilística calcular em separado os subgrupos de cada um dos estratos para depois integrá-los num só grupo amostral. Amostra por segmentos da população determinada por fórmula **STATS^R** (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014, pp. 181-182).

$$n = \frac{Npqz^2}{pqz^2 + (N-1)e^2} \quad \Sigma fh = \frac{n}{N} = ksh$$

A partir das razões, critérios e técnicas de amostragem utilizadas definiu-se como tamanho da amostra 38 indivíduos, correspondente a 34% da população acima referenciada. Assim, a amostra é composta por dois estratos:

- No primeiro estrato extraiu-se 20 Professores frente ao aluno, a leccionarem a 1^a classe regular, correspondente a 17% dos 116 professores a nível do Município;
- Já no segundo estrato extraiu-se 18 directores, correspondente a 17% dos 102 directores, assumindo diferentes funções:

- 5 Subdirectores pedagógicos das escolas sorteadas;
- 5 Directores das escolas sorteadas;
- 5 Coordenadores das 5 Zonas de Influência Pedagógica da sede do Cazengo;
- 1 Coordenador Geral das ZIPs a nível da Repartição Municipal da Educação;
- 1 Directora de Repartição Municipal da Educação;
- 1 Director Provincial da Educação no Cuanza-Norte.

Tabela nº 4.2 – Quadro resumo da Amostra

Estratos	Entidade	Total	M	F	%
1º	Professores	20	4	16	17
2º	Directores	18	15	3	17
Total		38	18	20	34

Fonte: Elaboração própria do autor

Esta é uma amostragem estratificada proporcional a cada estrato, por quanto tomou-se 17%, calculados na base da regra dos três simples do produto da multiplicação dos 38 indivíduos tomados como amostra por 100% sobre 218 elementos que corresponde ao total da população geral dos dois estratos.

$$\frac{n}{N} \times 100 = x \quad \frac{38}{218} \times 100 = x \quad x = 17,4\%$$

Na base dos 17% como parâmetro de cálculo para se encontrar o número representativo para cada estrato, foram seleccionados 20 professores e 18 directores, correspondente a 34% da população.

A percentagem adoptada permite deduzir ou generalizar os resultados da pesquisa, como defende Alvarenga (2014, p. 66), a partir de 10% se pode considerar amostra representativa.

4.2.4. Tipo de Amostragem

Tratando-se de uma pesquisa que seguiu um paradigma misto de dois enfoques (transversal e pesquisa acção), adoptou-se dois tipos de amostragem: A amostragem do tipo aleatória estratificada e a amostragem não probalilística. E o procedimento utilizado para a estratificação da amostra foi a amostragem por clogomerado de duas etapas. E para o segundo caso, o procedimento amostral utilizado foi a amostragem não probalística do tipo mais bem orientado a a investigação qualitativa confirmativa (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2006).

A integração dos membros da RME e do DPECT é defendido por Alvarenga, na observação que faz à amostragem estratificada, quando diz que “(...) dentro da categoria dos directores pode-se incluir as autoridades de classe mais elevada” (Alvarenga, 2014, p. 69).

4.2.5. Critérios e técnicas de selecção da Amostra

Como foram tomadas pessoas com diferentes funções dentro do processo de Reforma Educativa no Ensino Primário, entende-se que a unidade de análise não se depreende automaticamente da população. Sendo necessário, a descrição mais ou menos suficiente das características específicas dos elementos ou grupos populacionais, dos quais se extraiu a amostra (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014, p. 174).

A população está constituída por todos os professores que ensinam a 1^a classe nas escolas primárias do Cazengo, na província do Kwanza – Norte / Angola, os alunos matriculados na respectiva classe no Ano Lectivo 2015 e, alguns responsáveis da educação.

Por causa das limitações financeiras, do tempo disponível, distância geográfica de algumas escolas, dificuldade de acesso à algumas comunas, aldeias e bairros, entre outros obstáculos, recorreu-se a amostra *probabilística* por *racismos ou clusters*. Neste tipo de amostra reduzem-se custos, tempo e energia, a considerar que as vezes as unidades de análise se encontram encapsuladas em determinados lugares físicos e geográficos a que se denomina **racismos**” (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014, p. 182). De acordo González, Fernández, & Camargo (2014, pp. 23-25), este tipo de amostra é também conhecida como amostragem por clogomerado ou amostragem por área.

Neste caso, a população ficou subdividida em três grupos e, através de um mapa de distribuição das escolas por áreas geográficas, Comuna sede/ Cazengo com 23 escolas, Comuna da Canhoca, com 12 escolas e Sector do Zanga com 10 escolas. E por via de um sorteio, elegeu-se a Comuna - Sede (Cazengo). Em seguida definiu-se o número cinco (5) como “marco amostral” (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014, p. 185), referência das ZIPs sob as quais as escolas do Cazengo estão organizadas. As 5 de escolas escolhidas como amostra, representam 11,1% do total das 45 escolas que o Município possui.

Através do Mapa das ZIPs fez-se um sorteio das 23 escolas. Em princípio pensou-se sortear por zona. Porém, como o número de escolas por zona não é uniforme, há zonas com 5 escolas e outras com 4, decidiu-se agrupá-las numa só caixinha e definir 5 escolas como o número simbólico das 5 zonas que constituem a comuna do Cazengo. Foi assim que se determinou por rifa 5 escolas que directamente constituem a amostra da pesquisa, contando os professores da 1^a classe, os directores, subdirectores pedagógicos e os coordenadores das 5 ZIPs. Os alunos enquanto sujeitos passivos, são considerados população secundária e não fazem parte da população ilectiva.

Nesta conformidade, seleccionou-se 20 professores que ensinam a 1^a classe nas cinco escolas, correspondente a 17,2% dos 116 professores que lecionam a mesma classe a nível de todo o município. Este procedimento ou técnica amostral serviu para seleccionar igualmente os subdirectores pedagógicos, calculados em 11,1% equivalente a 5 subdirectores. Logo, a amostra dos professores e subdirectores pedagógicos foi subtraída das cinco escolas sorteadas de forma aleatória. A estes juntam os 5 coordenadores da ZIPs do Cazengo.

O Coordenador Geral das ZIPs a nível do Município, a Chefe de Repartição e o Director Provincial da Educação entram na amostra depois da recolha dos dados, com a intenção de se explorar para confirmar ou desaprovar casos iniciais. Serviu para contrastar as informações da amostra principal com os responsáveis da educação no município e na província. Estes foram seleccionados de forma não probabilística ou intencional.

Para os representantes, tidos como “grupos de experts” utilizou-se este procedimento qualitativo porque possibilitou-nos escolher livremente as pessoas com mais informações sobre a Reforma em Angola e como se enquadra a criatividade neste contexto. Optando pelos critérios deste tipo de amostra também se denomina de amostra dirigida, é um procedimento de selecção informal e um pouco arbitrário.

A eleição dos elementos não depende da probabilidade, no entanto, da causa relacionada com as características do investigador (González, Fernández, & Camargo, 2014, p. 24).

4.3. Tipo de Pesquisa e Desenho Metodológico

Alvarenga (2014) defende que, depois de determinar o desenho teórico da investigação deve-se definir como se realizará o estudo. Determinar o tipo e o desenho metodológico permite planear a sequência das actividades científicas a serem realizadas durante a pesquisa. Para o mesmo autor:

“O desenho metodológico constitui o plano da investigação, como se colocará em prática o estudo. Orienta a investigação, contém as estratégias a serem seguidas para dar resposta ao problema formulado, alcançar os objectivos e comprovar a hipótese, cumprir tarefas, diz respeito: «Conjunto de operações básicas que permite levar adiante o processo da investigação». Permite ao investigador estabelecer os passos a seguir pondo em prática sua iniciativa e criatividade” (Alvarenga, 2014, p. 63).

Embora não se tenha utilizado técnicas que ajudem a determinar o peso qualitativo e quantitativo do pragmatismo assumido nesta investigação, a sua concepção, esquematização e projecção seguiu mais um corte qualitativo que quantitativo. Por isso, o desenho da pesquisa foi preparado antes de iniciar o estudo, daí que é flexível e se vai ajustando e modificando à medida que se avança no estudo, de acordo com o ritmo que vai tomando. Daí que podemos também afirmar que o desenho desta pesquisa é um «desenho emergente» (Ibidem, p. 64).

A pesquisa é do tipo descritivo que inicialmente teve carácter exploratório, pois, se procurou apresentar um embasamento teórico sobre a criatividade, conceito de cuja abordagem é ainda rara em contextos africanos e angolanos, talvez por conta dos processos centralizadores das políticas educativas e, na base de teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem defendidos por vários autores a nível do mundo, procurar nos documentos reitores da Reforma Educativa em curso no País, itens que apelam a criatividade no processo de ensino-aprendizagem; para que, em função da análise das actividades curriculares desenvolvidas na primeira classe no âmbito da Reforma Educativa em Angola

da qual as escolas do Cazengo não fogem a regra, seja possível na próxima investigação traçar uma proposta-solução dos pontos de estrangulamento da criatividade docente.

Para o desenho da pesquisa aplicou-se o modelo não experimental do tipo transeccional ou transversal.

Sampieri afirma que,

“os desenhos de investigação transversal recolhem dados num só momento, num tempo único. Seu propósito é descrever variáveis e analisar suas incidências e inter - relação num dado momento. É como tirar uma fotografia de algo que sucede. Nestes desenhos, os investigadores recompilam dados num único momento. O desenho transversal descritivo indaga a incidência das modalidades ou níveis de variáveis numa população ou estudos puramente descritiva” (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2006, pp. 200- 208).

Em próximas fases esta pesquisa evoluirá para um desenho não experimental do tipo correlacional-causal, procurando não só descrever categorias de variáveis, mas também, descrever a relação ou correlação entre duas ou mais categorias, conceitos, variáveis em um momento determinado (Ibidem, p. 2010) e, medir o grau de relação que existe entre duas ou mais variáveis, sem determinar a relação de causa-efeito (Alvarenga, 2014, p. 43).

4.3.1. Enfoque da pesquisa

Tendo em conta a natureza do fenómeno em estudo, a pesquisa seguiu o paradigma misto. Do ponto de vista qualitativo a pesquisa tomou um enfoque de pesquisa – acção, ao passo que do ponto de vista quantitativa tomou um enfoque transversal, com a combinação de quatro instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário, guia de entrevista, grelha de observação das aulas e uma lista de comprovação de documentos.

Por causa do *timing* necessário para a recolha de dados num número considerável de intervenientes, usou-se um questionário semiestrutural do tipo Escala de Likert. A técnica aleatória estratificada para a escolha da amostra dá também um cunho quantitativo à pesquisa (Morais, 2001; Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014).

A nossa visão de educação e ensino aproxima-se a de Stenhouse, Elliot e McDonald, citados por Torre, et al. (2002, p. 42). Este autor propõe o modelo de *investigação-acção e formação para a compreensão*. Este enfoque admite que o processo de ensino-aprendizagem possui características específicas como:

- O processo de ensino-aprendizagem não é uma rotina mecânica de gestão, mas a arte em que as ideias se experimentam na prática de maneira reflexiva e criadora;
- Propõe um modelo de desenvolvimento curricular que respeita o carácter ético da actividade de ensino. Modelo denominado processual, onde os valores que regem a intencionalidade educacional devem constituir-se e caracterizar-se em princípios de procedimento que orientam em cada momento o processo de ensino-aprendizagem;
- Não pode haver um desenvolvimento curricular, ou se quisermos, não pode haver Reforma Educativa sem desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, parte-se não de uma preparação académica em si mesma, mas de um processo de investigação no qual os professores sistematicamente reflectem sobre sua prática e utilizam os resultados de sua reflexão para melhorar a qualidade da sua actuação a posterior. Isto quer dizer que o professor tem de ser um investigador na aula, onde se desenvolve sua prática, onde aparecem determinados problemas, para assim poder projectar, as estratégias de intervenção que conduzam à solução desses problemas.

“A investigação-ação, além de ser uma forma de desenvolver o currículo nos centros-aulas, possibilita toda uma estratégia de formação do professorado, pois dentro da aspiral transformadora está também o professor que transforma sua prática e, assim, se transforma. Além disso, a investigação-ação requer a participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, o qual é um instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes por requerer um processo de reflexão cooperativa mais que privada, mas, também, exige enfocar a análise conjunta de meios e fins na prática; propor a transformação da realidade da escola e da aula mediante a compreensão prévia e a participação dos professores no projecto, desenvolvimento e avaliação de estratégias de mudanças; propor como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não somente campo de atuação, mas como fator importante, indutor de comportamentos e ideal; propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão da prática na classe e orientado para facilitar a compreensão e a transformação dessa mesma prática” (Torre, et al., 2002, p. 43).

Se na pesquisa qualitativa o investigador vive o contexto da pesquisa, na quantitativa o investigador deixa um questionário para recolher num momento a posterior. Neste tipo de pesquisa (Qualitativa) uma outra variável não previamente concebida surge no momento, a chamada (Variável Interveniente), decorrente da presença do investigador, sua interacção com os sujeitos investigados.

Há autores que defendem que, os investigados são co-autores da pesquisa. Pois, as suas emoções, sentimentos formas de agir podem reorientar o enfoque da pesquisa (Alexandre, 2015).

4.3.2. Métodos, Técnicas e Instrumentos de colecta de dados

Alvarenga (2014, p. 75) considera que é de suma importância dentro do «desenho metológico» estabelecer os métodos e técnicas de colecta de dados. Eles deverão responder ao tipo de investigação. Quer dizer, aos enfoques qualitativo ou quantitativo, os que determinarão as técnicas e os instrumentos a serem utilizados.

“Os métodos podem ser estruturados por níveis, dentre eles; o nível empírico experimental, teóricos e matemático estatístico. Os métodos de nível teórico permitem revelar as relações essenciais do objecto de investigação não observáveis directamente, já os métodos de nível empírico revelam e explicam as características fenomenológicas do objecto. Por outro lado, os métodos estatísticos organizam e classificam os indicadores quantitativos obtidos na investigação empírica” (Ramos & Naranjo, 2013, p. 108).

No entanto, para sustentar este postulado assinala-se detalhadamente os métodos utilizados no processo de obtenção das informações. E considerando que os métodos são completares uns com os outros, e mais tratando-se de uma pesquisa que segue um paradigma misto ou enfoque pragmático, ela não é monometódico, mas sim multimetódico, que em seguida se apresentam:

4.3.2.1- Métodos e técnicas de nível teórico

a) Métodos

- **Histórico – Lógico:** O método histórico está ligado ao conhecimento das diferentes fases dos objectos na sua sucessão cronológica; para conhecer a evolução e desenvolvimento do objecto ou fenómeno de investigação torna-se necessário revelar a sua história, as suas fases principais do seu desenvolvimento e as ligações históricas fundamentais (Ramos & Naranjo, 2013, pp. 109,110).

Nesta pesquisa foi utilizado este método no sentido de serem analisados os antecedentes do problema no contexto mundial e, a nível de Angola fez-se uma narrativa da criatividade nas várias etapas da *história da educação* em Angola e o tratamento dado em diferentes fases, bem como a solução do problema sobre a falta de criatividade nos outros países do mundo. Este método foi ainda utilizado para apresentarmos um relance histórico das escolas – alvos da pesquisa.

- **Revisão bibliográfica:** Fonseca (2002) pauta o seguinte:

“A revisão bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e electrónicos como livros, artigos científicos, páginas da web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objectivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, citado por Gerhardt & Silveira, 2009, p. 39).

Para fazer jus a este método foi utilizado a *análise de documentos* (artigos, livros de vários autores já publicados, Legislação Educacional de Angola e outros informes impressos publicados ou não sobre a realidade educativa em Angola, na província do Kwanza-Norte e no município do Cazengo em particular).

▪ **Método Hipotético – dedutivo:** Este método serviu para a construção das ideias básicas da investigação que após se ter feito uma breve exploração da problemática, assumiu-se a dedução como fio condutor do pensamento na construção do marco teórico.

▪ **Método Hipotético – indutivo:** Este foi utilizado quer na comparação das concepções de autores angolanos e de outras paragens do mundo sobre o enquadramento da criatividade em contextos educativos, como também no momento da pesquisa de campo para medir a partir dos gestores a conformação do estipulado na Legislação Educativa com a acção prática dos professores.

Quadro 4.3 – Quadro comparativo entre os Métodos Hipotético – indutivo e Hipotético – dedutivo

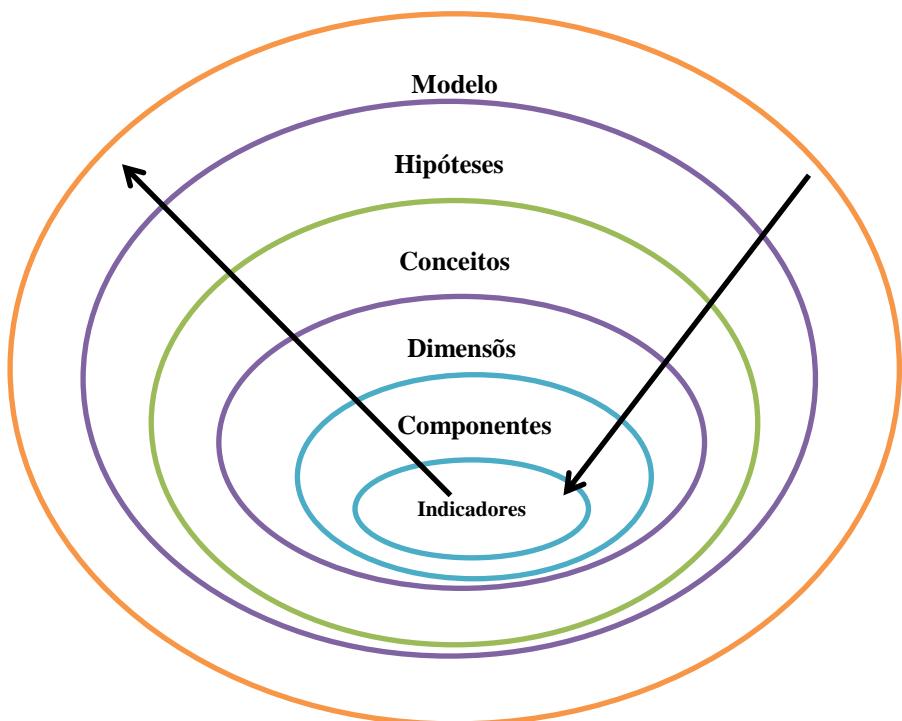
Método Hipotético – indutivo	Método Hipotético - dedutivo
A construção parte da observação. O indicador é de natureza empírica. A partir dele constroem-se novos conceitos, novas hipóteses e, consequentemente, o modelo que será submetido ao teste dos factos.	A construção parte de um postulado ou conceito postulado como modelo de interpretação do fenómeno estudado. Este modelo gera, através de um trabalho lógico, hipóteses, conceitos e indicadores para os quais se terão de procurar correspondentes no real.

Fonte: Adaptado de Quivy & Campenhoudt (2005, p. 144)

Parecendo estranho, num primeiro momento assume-se o **método hipotético – indutivo**, uma vez que se estava a imergir pela primeira vez nos conceitos ligados à criatividade. A meio da construção do marco teórico, deu-se conta que era necessário esclarecer este tipo de terreno (teoria). Assim, paulatinamente o método hipotético – indutivo foi ganhando espaço. Porém, a medida que foram comparados as diversas ideias, os métodos articulavam-se. Observando-se um jogo de avanços e recuos, mantendo todavia um entrelaçamento fecundo de ambos (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 144).

O jogo fecundo dos métodos hipotético – indutivo e hipotético - dedutivo permitem estabelecer com maior clareza os critérios e indicadores dos conceitos himbricados. Talvez a partir diagrama a seguir comprehende-se melhor o jogo de pensamento entrelaçado:

Figura 4.5 - Diagrama de ilustração do jogo fecundo entre os métodos:
Hipotético – indutivo e Hipotético- dedutivo



Fonte: Adaptado de Quivy & Campenhoudt (2005, p. 145)

A seta orientada dos indicadores ao modelo refere-se ao processo hipotético – indutivo, ao passo que a seta orientada do modelo aos indicadores, refere-se ao processo hipotético – dedutivo.

b) Técnicas

Para a construção do *marco teórico*, bem como para se fundamentar as opções tomadas no *marco metodológico*, foram realizadas várias leituras. Com ajuda de uma **ficha de comprovação**. Foram seleccionadas as obras com conteúdos pertinentes ao problema de estudo. Em seguida, fez-se várias leituras de exploração das principais ideias e opiniões a respeito do assunto e, com ajuda de folhas de resmas, encadernados em aspiral, foram registados extractos de textos. Na mesma brochura construíram-se fichas bibliográficas e de conteúdos. As ideias ou conteúdos pertinentes foram comparadas a partir de uma grelha de leitura com indicações de tópicos para servirem de guias no momento da construção do texto (Quivy & Campenhoudt, 2005).

As comparações dos textos ou das ideias dos autores foram avaliados na base de critérios e subcritérios:

O 1º critério foram os pontos de vista adoptados.

Subcritérios: Para confrontar os pontos de vista com ordem, clareza, e pensamos em evidências: *As convergências entre eles; As divergências entre eles; As complementaridades.*

O 2º critério foram os conteúdos. Quer adoptem, quer não, os pontos de vidas comparáveis; conciliáveis ou inconciliáveis, quer critiquem-se mutuamente.

A medida que eram comparados os textos íamos construía-se o marco teórico. Algumas vezes, adoptava-se um 3º critério.

3º Confrontação dos conteúdos com ordem e clareza sublinhado:

- As concordâncias manifestadas (caso existam);
- Os desacordos manifestados (caso existam).
- As complementaridades (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 29-69).

Feito isto, foram destacadas pistas para o prosseguimento da investigação. Após este período, refrescava-se a mente, acompanhavam-se os debates radiofónicos, televisivos e analisando os discursos dos responsáveis da Educação a nível nacional, provincial e local para que fosse possível aferir os passos que se abrem dentro da gestão e supervisão pedagógica (Gestão e Inspecção Escolar). *Porquê disto?* – Porque facilitou a análise das

aberturas dentro das políticas educativas – Uma vez que Angola é pioneira em termos de gestão de processos e “*gestão participativa*” - (Estevão, 2013).

Enquanto decorria este processo construíam-se os instrumentos de recolha de dados (*inquéritos, grelha de observação e guia de entrevista*).

Antes da sua aplicação, por oportunismo, explorava-se as opiniões dos responsáveis da educação na província e no município – para – compreender a visão destes sobre o assunto e, desta forma eram integrados ou retirados itens dos instrumentos por formas a melhorá-los.

4.3.2.2- Métodos e técnicas de nível empírico

Para a realização deste estudo levou-se a cabo um *trabalho de campo* durante um trimestre (de Outubro a Dezembro). A pesquisa de campo é que respalda o uso de métodos e técnicas empíricas e, em função disto construíram-se os instrumentos aplicados. Ainda segundo Alvarenga,

“Denomina-se trabalho de campo o processo de colecta de dados, de acordo com a investigação, pode durar apenas umas horas, meses, dias e inclusive anos. É o momento de realização de entrevistas, aplicação do questionário, ou outros instrumentos. Uma vez colectadas as informações devem-se depurar. Revisar se estão completos os dados. Se não faltam dados importantes, ou são ilegíveis. O ideal é que ao terminar de colectar os dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo (Alvarenga, op. cit., p. 61)”.

Na perspectiva qualitativa foram usadas as seguintes técnicas:

- *Observação participante passiva*, com um roteiro de observação, uma vídeo-camara e uma agenda de bordo. Esta foi feita por uma equipa de 20 estudantes estagiários que, em dias contrários ao estágio iam para às escolas diferentes do seu campo de estágios, espécie de uma troca para realizarem o trabalho observacional.

Diz-se passiva porque o responsável da investigação se deslocava no terreno somente para supervisionar e orientar e, limitou-se à interpretação dos vídeos, fotografias, anotações dos observadores e, estes observadores no final do trabalho observacional, foram

reunidos num encontro conjunto, onde apresentaram as actas de observação, os dados brutos e, tratando-se de futuros professores do ensino primário e a equipa que se quer contar para a implementação da proposta a ser elaboradas na próxima pesquisa, recolheu-se também as suas apreciações sobre o assunto e como se comportava o objecto de análise no seio dos professores.

Estas informações foram colhidas e cruzadas entre si de acordo com a pertinência das opiniões emitidas, contrastando com as ilações da assistência dos vídeos sobre as aulas cuja análise foi feita com ajuda de uma grelha de observação adaptada dos modelos de Afonso & Agostinho (2007) e Rodrigues (2013).

De acordo com Braga (2013), citado por Joaquim (2013, p. 12),

“a observação participante passiva permite colher informações úteis durante as actividades, quer as ligadas ao processo de ensino – aprendizagem (instrução), quer as de carácter educativo ou formativo, sem necessidade do observador intervir nela para não influenciar a comportamento dos observados”.

Isto também foi notório durante as observações feitas e, segundo depoimentos, nos primeiros dias parecia intimidatório, mas a medida que foram ganhando confiança e compreendendo o propósito da observação, sobretudo depois da reunião de esclarecimento para o preenchimento dos questionários feito pelo responsável da pesquisa, os professores, segundo os depoentes, mostravam maior naturalidade no exercício das suas aulas.

- **Entrevista:** Segundo Ketele (1999) citado por Sousa e Baptista in: (Joaquim, 2013, p. 12), a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

Por via de uma conversa aberta e, de partilha de pontos de vista sobre o assunto, foram recolhidas com ajuda de um caça-palavra, obviamente com a solicitação cortez, aposterior e informal da entidade entrevistada. Foi aplicada de forma ascendente aos estratos aos directores das escolas seleccionadas, a Chefe de Repartição Municipal da Educação no Cazengo e, por último ao Director Provincial da Educação no Kwanza-Norte.

De forma mista as técnicas seguiram duas direcções:

Na direcção quali-quantitativa, usou-se:

- **Entrevista semi-estruturada:** na base de uma conversa guiada com ajuda de um caça palavra e uma agenda de apontamentos. Esta conversa foi mantida com os Coordenadores das ZIPs e Directores das Escolas, da Repartição Municipal e Provincial da educação.

Na direcção quanti-qualitativa foi utilizado:

- **Questionário semi-estrutural:** Alvarenga (2014, p. 77) defende que:

“o questionário é uma das modalidades da pesquisa, na qual o pesquisado preenche um formulário impresso. Não se exige a presença do investigador. Inclusive, pode – se enviar o formulário pelo correio tradicional ou pelo correio electrónico. Das modalidades existentes; a aplicação cara a cara, a aplicação telefónica e a aplicação postal, pelo correio tradicional ou electrónico”.

O questionário para além de perguntas directas contém também perguntas de argumentação, perguntas de escolha múltipla. Está ainda composto por uma escala de avaliação de atitudes e comportamentos que ajudam a medir como os aspectos psicopedagógicos e didáctico – metodológicos podem ou não influenciar a presença da criatividade no processo de ensino – aprendizagem.

Para construção dos questionários o autor baseou-se nas experiências cohidas do SurveyMonkey, igualmente no questionário construído por Oliveira (2006). Esta escala está em conformidade com os modelos do tipo Likert adaptados por Alencar (2006); Aranda (2015) e SurveyMonkey (2015).

Método de colecta de dados: Pesquisa e observação.

Análise de dados: Análise e intepretação de dados.

Os dados quantitativos foram analisados utilizando a estatística descritiva com ajuda dos Software Informáticos Excel e SPSS, ao passo que, a análise dos dados qualitativos obedeceu o modelo fenomenológico em que se faz hermenêutica discursiva. Recorreu-se também à triangulação de diversos tipos (Cf. Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014; Aranda, 2015; Flick, 2005; Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2006). (Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2006).

Utilizou-se mais de um recurso para que no desenvolvimento da pesquisa colhêssemos dados mais abrangentes, para compreendermos melhor a criatividade no

processo de ensino – aprendizagem e, consequentemente obter maior diversidade e riqueza de informações, segundo Dessen e Borges (1998), citados por (Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2006, p. 195).

4.4. Procedimentos da pesquisa

Interessa apresentar os procedimentos racionais e práticos seguidos na elaboração da pesquisa para fazer compreender o leitor quais foram as oportunidades, as possibilidades, as limitações e obstáculos enfrentados durante o percurso do estudo.

Segundo Diehl & Tatim (2004, p. 47), “a pesquisa constitui-se num procedimento racional e sistemático, cujo objectivo é proporcionar respostas aos problemas propostos. Para o seu desenvolvimento é necessário o uso cuidadoso de métodos, processos e técnicas.”

Se pelo referencial teórico o trabalho remete à uma pesquisa bibliográfica, já que nos baseamos em informações retiradas de fontes primárias como fichas, relatórios, actas, circulares, mapas de aproveitamento, calendários, horários, directivas, Informes de planos de acção, cronogramas de actividades, mapas estatísticos que ainda não foram divulgados, bem como depoimentos orais sobre o contexto da pesquisa.

As fontes secundárias foram objectos de grande consulta. Estas obras foram sistematizadas, interpretadas e contextualizadas segundo o objectivo da pesquisa, permitindo assim, determinar a influência que a criatividade dos professores exerce no processo de ensino-aprendizagem, com vista a aquisição de saberes significativos por parte dos alunos. Entre as fontes secundárias constam os livros já publicados por outros autores, revistas, periódicos diversos, publicações avulsas (jornais) e documentos normativos como diários já publicados (*documentação indírecta*) “grifo nosso” (Lakatos & Marconi, 1987).

Pelos resultados e discussão fruto da recolha de dados feita através da aplicação de métodos, técnicas e procedimentos que facilitaram manter um contacto directo com a população – alvo o trabalho ganha em parte característica de uma pesquisa de campo, pois, no terceiro capítulo os dados codificados e tabulados foram descritos graças a uma *documentação directa* “grifo nosso” (Marconi & Lakatos, 2003).

Após solicitação à Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia do Kwanza-Norte, por via de uma carta enviada em Maio de 2015, no dia 02 de Junho recebeu-se o informe que orienta a Repartição Municipal da Educação do Cazengo, em se

dignar passar um credencial que permita realizar a pesquisa de campo nas escolas e, no dia 09 de Junho foi-nos entregue o referido credencial.

Na primeira semana de julho os instrumentos foram submetidos a validação de 3 mestres e 2 doutores, previamente contactados por escrito em Maio, ainda em Julho mesmo sem a apreciação da orientadora testamos os instrumentos a um grupo de 60 alunos do 3º Ano do curso superior de ensino primário, afectos ao Departamento de Educação de Infância da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte para avaliar o tempo necessário e a facilidade para preenchê-los (questionários e grelha de observação das aulas). Esta testagem durou 30 minutos para o questionário. Em Setembro os instrumentos foram enviados à tutora que validou e orientou sua validação junto de pessoas com o grau de doutor. Após ter sido cumprido com esta orientação um grupo de 20 estudantes do 3º e 4º Anos do curso superior de ensino primário, da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte foi escolhido e treinado para realizar as observações com ajuda de uma agenda de bordo e video-câmaras. Estavam distribuídos dois observadores por cada turma e, para cada escola um coordenador do grupo.

Estes após terem sido apresentados pelo responsável da pesquisa observaram três aulas em cada uma das sete disciplinas que constam dos horários fornecidos pelas direcções das escolas.

Enquanto um anotava na agenda, outro filmava e fotografava as aulas.

O coordenador cuidava das questões logísticas e de controlo do material necessário, e no final do dia reuniam os dados e apresentavam ao responsável da pesquisa.

A recolha de dados empíricos obedeceu a programação abaixo que teve que sofrer várias flexibilizações de acordo com a disponibilidade das pessoas envolvidas:

Tabela nº 4.3 – Programação do trabalho de campo realizado

Data	Hora	Actividade	Entidade	Lugar
21, 22 e 23/10/2015	9h:30	Recolha de Dados Estatísticos	Departamento Estatístico	RME
Outubro, Novembro e Dezembro	----	Aplicação dos Inquéritos e Observação das aulas	Professores da 1ª classe	Respectivas Escolas
Novembro	----	Aplicação dos Inquéritos	Subdirectores Pedagógicos	Respectivas Escolas

Continua

Novembro	----	Entrevista não Estruturada	Directores	Respectivas Escolas
Novembro	10h:00	Entrevista Semi estruturada	Coords. ZIPs	Escolas sede das ZIPs
24/10/2015	8h:30	Entrevista não Estruturada	Coordenador Geral das ZIPs a nível da RME	RME
20/12/2015	10h:00	Entrevista não Estruturada	Direct. da Repartição Mun. da Ed.	RME
03/11/2015	15h:00	Entrevista não Estruturada	DPECT	DPECT

Fonte: Elaboração própria do autor

4.5. Validação e Confiabilidade dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram validados através de opiniões de especialistas e em seguida foram testados com base numa prova piloto.

Não se tratando de uma pesquisa puramente quantitativa dispensar-se-á o cálculo dos níveis de confiabilidade.

4.6. Hipóteses da pesquisa

Ha = A criatividade dos professores influencia no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola no Ano Lectivo 2015.

Ho = A criatividade dos professores não influencia no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte / Angola no Ano Lectivo 2015.

4.7. Variáveis e sua operacionalização

Variável Independente: A criatividade dos professores.

Variável Dependente: processo de ensino – aprendizagem.

Variável Interviniente: Reforma Educativa.

Unidade Amostral: Escolas Primárias.

Unidade de Análise: Professores.

Teoria Fundamentada: Modelo pragmático de educação, baseado nas Teorias humanistas de aprendizagem.

Propósito-solução: Alcance de aprendizagens significativas.

Tabela 4.4 – Tabela de variáveis e sua operacionalização

Unidade de Análise	Variável	Critérios	Objectivos	Fonte	Técnica	Instrumento
Professores e Alunos	Criatividade	Comportamentos e Atitudes	Constatar o desenv. das actividades plasmadas no P.C. do E.P.	Contexto/ Situação de E-A.	Observação Indirecta	Grelha de Observação, Agenda de Bordo e Vídeo - camara
Professores	Criatividade	Actividades didáctico-pedagógicas	Obter informações sobre a actuação criativa dos professores no P.E.A.	Opiniões	Inquérito	Questionário Semi-estruturado
Subdirect. Pedagógicos das Escolas	Criatividade	Avaliação de Desempenho Docente	Medir a eficácia da ADD no que tange à criatividade dos professores	Opiniões	Inquérito	Questionário Semi - estruturado
Directores das Escolas	Criatividade	Condições Infra-estrurais e Materiais Didácticos	Recolher informações sobre as condições de trabalho dos professores	Opiniões	Entrevista não estruturada	Diálogo

Continua

rds. das ZIPs	Criatividade	Estratégias de planificação conjunta	Analizar a criatividade dos professores nas planificações conjuntas	Opiniões	Entrevista Semi-estruturada	Guia de Entrevista
Coord. Geral das ZIPs a nível da RME	Criatividade	Estruturação e funcionamento das ZIPs	Saber como se estruturam e como funcionam as (ZIPs)	Opiniões	Entrevista não estruturada	Diálogo
Directora da Repartição Municipal da Educação	Criatividade	Formação contínua no âmbito da Reforma Educativa	Confirmar a existência de um Plano de Formação contínua dos professores no âmbito da RE	Opiniões	Entrevista não estruturada	Diálogo
Director Provincial da Educação	Criatividade	Formação contínua no âmbito da Reforma Educativa	Confirmar a existência de um Plano de Formação contínua dos professores no âmbito da RE	Opiniões	Entrevista não estruturada	Diálogo
Documentos e Obras Publicadas	Criatividade	P.E.A na Reforma Educativa	Explorar conhecimentos prévios sobre acriatividade e no P.E.A	Opiniões de especialistas	Sistematização	Ficha Bibliográfica

Fonte: Elaboração própria do autor

4.8. Contacto com as Instituições

Através de cartas de solicitação dirigidas, primeiramente à Direcção Provincial e à Repartição Municipal da Educação e, o respectivo credenciamento, dirigiu-se cartas de solicitação às Direcções das (5) cinco escolas sorteadas e se obteve o consentimento dos professores e a aceitação dos alunos para a realização das acções programadas para o alcance dos objectivos da investigação. No contacto mantido com as instituições, esclareceu-se que se tratava de uma pesquisa sem efeito avaliativo individual e/ou institucional e que as respostas serão anônimas e confidenciais.

4.9. Motivações do Investigador

O interesse em investigar esta temática surgiu-nos já desde 2000 quando dirigíamos a Infância e Adolescência Missionária (IAM), um organismo da Igreja Católica das Obras Pontifícias na Missão Católica Nossa Senhora da Nazaré na província de Benguela /Angola. Mais tarde com o ingresso no Movimento Escutista, onde “as actividades de exploração do ambiente natural e as veladas” que são das actividades mais realizadas, pela observação do talento e da expressão da imaginação do “lobitos”, crianças e adolescentes do respectivo movimento, foi alimentando a curiosidade de saber o porquê que os adultos não aproveitam da espontaneidade da criança para educá-las na base da conjugação de actividades reflexas com as de entretenimento ou lúdicas? Esta indagação ficou patente durante a formação em Educação Especial, querendo inclusive entrar no imaginário das pessoas portadoras de cegueira pré-linguísticas. Entender como elas apreendem o mundo objectivo e como as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais chegam em muitos casos, serem mais extraordinárias que as pessoas “ditas normais”?

Agora como Professor de Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem e de Prática Pedagógica e, sendo Chefe de Departamento de Educação de Infância da Escola Superior Pedagógica do Kwanza – Norte, senti-me obrigado a dar um contributo valioso para que as crianças sejam educadas com métodos e práticas dirigidas a aquisição de aprendizagens significativas e tornar a “Escola Amiga da Criança”.

As experiências tidas como professor do Ensino Primário, do Iº Ciclo e do Ensino Médio, tivemos a percepção de que em Angola, o ensino é ainda tradicional, mecânico, linear e mono-focal, apesar da Reforma Educativa que se ecoa.

Daí que, o autor mergulha neste terreno pouco explorado em Angola para deixar uma marca nos processos e contextos educativos do município do Cazengo.

4.10. Técnicas de análise de dados

O paradigma misto (qualitativo e quantitativo) é aqui assumido porque também a pesquisa se projecta para uma tese doutoral, onde se poderá fazer inferências dos resultados obtidos a partir de várias análises descritivas feitas com ajuda do programa

Microsoft Excel (versão 2010) e SPSS (versão 7.0 para Windows), respeitando a natureza quantitativa das medidas (Sampieri, Fernández, & Lucio, 2014).

Ainda se prevê fazer testagem da unidimensionalidade ou unidirecccionamento do curso linear do processo de ensino-aprendizagem recorrendo ao programa LISREL (Versão 8.2) para se elaborar uma proposta de actividades didáctico-pedagógicas e formativas dirigidas a professores primários no sentido de inverter a práxis-educativa de linear para aspiral, da unidimensionalidade para multidimensionalidade e apontar caminhos para a criatividade no ensino angolano (Morais, 2001; Torre, et al., 2002).

Para a obtenção de uma determinada informação sobre o objecto de estudo, o professor precisa fazer o uso de um conjunto de instrumentos de avaliação. Instrumentos estes que segundo Afonso & Agostinho (2008) citado por Alexandre (2013, p. 50) afirmam que para avaliar cabalmente os aspectos dos domínios pela diversidade de objetivos curriculares e a necessidade de se atender a diferentes domínios de aprendizagem, comportamentos e atitudes impõem a utilização de diversos instrumentos de avaliação. Por se tratar de uma pesquisa de enfoque misto (qualitativa e quantitativa), pelo enfoque quantitativo, após a codificação dos indicadores e as suas categorias, transferiu-se para uma matriz de dados conforme sustenta Sampieri, Fernández & Lucio (2006, p. 364): “é necessário transformar as respostas em símbolos ou valores numéricos”.

Os dados devem ser resumidos, codificados e preparados para análise.

Nesta pesquisa os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva, isto é, foram descritos os valores ou pontuações obtidas por cada indicador do questionário em suas respectivas categorias, utilizando o programa informático Microsoft Excel versão 2010.

Quanto aos questionários, os indicadores da variável criatividade e sua influência no processo de ensino-aprendizagem foram codificados por sim e não e, por uma escala do tipo Likert. O questionário contém também perguntas abertas que foram alvo de interpretação directa (Flick, 2005).

Com relação às observações das aulas por se tratar apenas de uma amostra de vinte professores houve a necessidade de usar as frequências das categorias dos trinta e sete indicadores constantes da ficha de observação.

A redacção do texto do trabalho obedeceu aos critérios da claridade, precisão, propriedade, concisão, facilidade de interpretação, oportunidade e correcção gramatical, conforme recomendam (Paitán, Mejía, Ramírez & Paucar, 2014, pp. 441-445).

4.11. Plano de trabalho durante a pesquisa

A pesquisa seguiu um Plano de trabalho dividido por fases, conforme se descreve:

1^a fase: Seleção da amostra.

2^a fase: Confeccionamento ou elaboração dos instrumentos e validação dos mesmos.

3^a fase: Aplicação dos instrumentos.

4^a fase: Estudo dos dados.

5^a fase: Análise e processamento dos dados estabelecendo parâmetros de análise.

6^a fase: Conclusão (recomendações e impacto da pesquisa).

Portanto, a construção do plano de estudo seguiu as diretrizes segundo González; Fernández & Camargo (2014).

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Este capítulo está reservado a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através da aplicação dos métodos e técnicas de nível empírico. É a parte do trabalho que espelha toda novidade trazida à ciência.

Aqui se apresenta os dados da observação das aulas (Ver Apêndice # 1), do questionário aplicado aos professores (Ver Apêndice # 2), do questionário aplicado aos subdirectores pedagógicos (Ver Apêndice # 3), apresenta-se os resultados das entrevistas feitas aos directores das escolas – alvos da pesquisa. Apresentação dos dados da entrevista feita aos coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) (Ver Apêndice # 4). Alguns dados colhidos através da guia de revisão de documentos serão aqui intercalados com os dados empíricos para ajudar a justificar ou explicar a interpretação feita (Ver Apêndice # 5). Igualmente, a transcrição e interpretação das entrevistas feitas ao Coordenador Geral das ZIPs a nível do município, à Directora Municipal da Educação do Cazengo e ao Director Provincial da Educação do Kwanza-Norte.

Conforme já nos referimos, quer no marco teórico como no marco metodológico, a nossa interpretação sobre a criatividade no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa em Angola fundamenta-se na Pedagogia da Existência, mais precisamente no *modelo pragmático* da educação, baseado nas teorias humanistas de aprendizagem, cujo propósito-solução, é o alcance de aprendizagens significativas por parte dos alunos⁵.

Assume-se aqui o desafio de consolidar em Angola a “Escola Activa” – uma escola em favor de uma educação destinada à própria criança. Uma educação que ao servir a criança serve um futuro renovado e melhor para Angola Independente, Pacífica, rumo ao Desenvolvimento Sustentável.

O autor deste trabalho perscruta o alcance da «Escola Amiga da Criança» em Angola de forma geral, no Kwanza-Norte e, de modo específico no Município do Cazengo.

⁵ **Nota:** Ao longo deste capítulo, a menção aos «alunos» e ao professor é feita no género masculino, por uma questão de uniformização. Deve o leitor interpretar implicitamente, nesta uniformização, ambos os géneros dos substantivos: os/as, alunos/as, o(s) / a(s) professor/a.

5.1. Análise descritiva das aulas observadas (Apêndice # 1)

Para a observação das aulas foram tidos em conta os critérios e indicadores conforme a Grelha no Apêndice # 1.

“A observação é uma técnica de avaliação que permite a recolha de dados com a maior fidedignidade possível. Com a observação identificam-se as formas habituais de intervenção, isto é, avaliar os comportamentos, atitudes, interesses e nível de desempenho dos alunos, e também do professor” (Agostinho & Simão, 2009, p. 44). Optou-se ainda pela grelha de observação de escala porque fornece uma imagem objectiva e clara da sua prestação no contexto natural que pode ser durante a aula ou fora dela. Esta grelha facilita a observação sistemática dos aspectos previamente definidos na construção da mesma, ajuda igualmente a obter dados sobre avanços e retrocessos em termos de níveis de desempenho escolar, comportamentos, interesses e atitudes quer do professor como dos alunos (Idem).

Se da parte dos professores pretendeu-se constatar como eles desenvolvem as actividades plasmadas no Plano Curricular, da parte dos alunos, o uso da grelha permitiu obter dados úteis acerca do desempenho dos mesmos em vários níveis (a nível do saber, do saber-fazer e a nível do saber - ser e estar) (Cf. Agostinho & Simão, 2009; Cláudio, 2011).

5.1.1. Análise quantitativa das aulas observadas

Foram observadas em média cinco aulas em cada uma das disciplinas. Mas, para análise quantitativa foram avaliadas rigorosamente três aulas para cada disciplina em cada um dos 20 professores. Totalizando 60 aulas de Língua Portuguesa (L.P.), 60 aulas de Matemática (Mat.), 60 aulas de Estudo do Meio (Est. M.), 60 aulas de Educação Manual e Plástica (Ed. M. P.), 60 aulas de Educação Musical (Ed. M.), 60 aulas de Educação Física (Ed. F.), 18 aulas de *Religião Moral (*Rel. M.) e 27 aulas de Língua Nacional Kimbundu (**L. N. K.).

As disciplinas de *Religião e Moral e de **Língua Nacional Kimbundu têm número de aulas observadas pelo facto da *Rel. M. ser uma particularidade das escolas católicas e a **L.N.K. não ser leccionada por alguns professores por razões que adiante se apresentam. (Ver Quadro N° 4.2 e Tabela N° 6.1.1).

De acordo com a grelha utilizada, as aulas das distintas disciplinas caracterizam-se em conformidade com a análise quantitativa descrita na tabela a seguir:

Tabela nº 5.1.1 - Caracterização Geral das Aulas Observadas

DISCIPLINAS CURRICULARES NA 1 ^a CLASSE									
Professores	L. P.	Mat.	Est. M.	Ed. M. P.	Ed. M.	Ed. F.	*Rel. M.	**L. N. K.	Cl. Gl. por Prof.
Prof.1	12	10,6	14	16,3	11	10,2	12	8,2	12
Prof.2	16,7	15,7	13,7	14	10	13	16,4	9	13
Prof.3	13,1	13,9	13	11	13	12	10	8,3	12
Prof.4	16,3	12,8	14,6	14,5	14,3	15	11,1	13,3	14
Prof.5	14	11,4	12	6	10,3	10	NO	NO	9
Prof.6	11,3	13	15	4	11	11	NO	NO	9
Prof.7	12,6	9,8	11,3	4,6	9,4	12	NO	NO	9
Prof.8	10,3	13	8,7	4	8	7,4	NO	10	9
Prof.9	10,2	11	14	10	13	5,2	NO	NO	9
Prof.10	13	15	12,5	5,7	5,3	4,5	NO	NO	8
Prof.11	9,8	10	11	13	4,1	12	NO	NO	9
Prof.12	16	14	10	9,3	7,1	10	NO	NO	9
Prof.13	12	9	15	8,1	10	9,2	NO	NO	9
Prof.14	13,1	16	14	5,2	12	13	NO	NO	10
Prof.15	10,3	13	16	13	7,7	12	NO	NO	10
Prof.16	16	13	15,6	11,5	6,2	4,9	NO	12	11
Prof.17	14	15,3	15	12,6	10	11	NO	6,3	12
Prof.18	11,9	14,2	12,7	8,2	7,4	9,3	NO	NO	9
Prof.19	17,1	16,2	14,1	13,8	13	18	12	6,8	14
Prof.20	13,2	13,9	9	12,5	10	13	14,2	10	12
Cl. Máx. por disc.	17	16	16	16	14	18	16,4	13	
Cl. Mín. por disc.	10	9	9	4	4,1	5	10	6,3	
Moda das cls. por disc.	12	13	14	4	10	12	12	10	
Cl. Gl. p/ Disciplina	13	13	13	10	10	11	13	9	
Desempenho Máximo									14
Desempenho Mínimo									8
Média Global do Desempenho dos professores Observados									11

Fonte: Elaboração própria do autor

Estas classificações resultaram da aplicação de fórmulas matemático - estatísticas.

A nota de cada uma das aulas obteve-se a partir da fórmula abaixo, isto é, somam-se as médias dos indicadores de cada critério ou categoria, multiplica-se o resultado por 4

que é a constante de conversão, este produto é dividido por 7 (número de critérios constantes na Grelha de Observação). Considera-se o 4 como a constante para elevar a Nota da Aula da escala de 0 a 5 valores para de 0 a 20 valores, conforme se determinam as classificações no contexto educativo angolano. Atendendo a escala de 1 a 5, e a constante de conversão, as classificações vão de 4 a 20 valores (Vê-se no Apêndice N° 1):

$$NA = Const. de conversão \frac{\Sigma MI}{Nº Crit}; \quad NA = 4 \frac{\Sigma MI}{7}$$

Depois achou-se a média aritmética das aulas observadas em cada disciplina. Estas médias por disciplina são as que figuram nas 20 alíneas que representam os 20 professores cujas aulas constituíram objecto de avaliação.

A coluna à extrema-direita apresenta a Classificação Global por Professor, obtida através da Média das respectivas Disciplinas. A posterior, calcularam-se as Classificações Máximas, Mínimas, a Moda das Classificação por Disciplina e a Classificação Global por Disciplina, no sentido de serem determinadas as fortalezas, ameaças e oportunidades para no futuro serem tidas como ‘*mais-valias*’ na constituição de equipas de reforço na proposta-solução a ser elaborada, conforme ilustram as 4 penúltimas alíneas na parte inferior da tabela.

As 3 últimas alíneas ilustram o Desempenho Global dos 20 professores tidos como unidade de análise. É da análise quantitativa que derivou a interpretação dos resultados das aulas observadas, confrontados com os aspectos qualitativos colhidos através de outros instrumentos e fontes como adiante se apresenta, caracterizando desta forma as actividades realizadas durante o processo de ensino – aprendizagem nas 5 escolas.

5.1.2. Análise quanlitativa das aulas observadas

Se a análise quantitativa das aulas obedece a caracterização escalonada, a análise qualitativa cinge-se na descrição detalhada dos critérios e indicadores constantes na grelha de observação tidos como parâmetros processuais para a supervisão de uma aula.

Para além da apresentação descritiva das observações passivas feitas às aulas das diferentes disciplinas leccionadas pelos 20 professores da 1^a classe das escolas visadas, fez-se a triangulações de várias ordem para minimizar os possíveis ‘*vieses*’ resultantes da

personalidade do investigador. No caso da observação, fez-se o cruzamento dos dados socorrendo-se da “*triangulação do investigador*” (Flick, 2005, p. 231).

Como já nos referimos no capítulo da metodologia, esta triangulação decorre do facto de termos utilizado uma equipa de observadores treinados e equipados para o efeito que foram distribuídos nas 5 escolas. Após a recolha e entrega dos dados a bruto ao responsável da pesquisa, cada grupo apresentou um relatório síntese das constatações feitas e foi-lhes também pedido que fizessem uma apreciação do trabalho realizado por disciplina.

Das apreciações feitas pelos integrantes da equipa de observadores e da análise dos vídeos sobre as aulas assistidas nas distintas disciplinas descreve-se o seguinte:

5.1.2.1- Ensino da disciplina de Língua Portuguesa (L. P.)

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa pode-se considerar suficiente. A classificação global desta disciplina calculada por média da avaliações obtidas pelo total dos 20 professores é de 13 valores, não obstante ter-se encontrado uma classificação máxima de 17 valores; O valor mínimo é 10 valores; A moda das classificações desta disciplina é de 12 valores. A caracterização das aulas de L.P. podem ser justificadas pelas seguintes razões:

(i) Planificação das aulas

Foi notório que muitos professores não se faziam acompanhar dos respectivos planos das aulas. Mesmo depois da aula dada pedia-se os planos para que se tire uma cópia, os professores na maior parte das vezes não traziam os planos. Salvo nos dias em que a direcção de escola avisava-os que ficassem preparados devido à uma equipa de inspecção que estava passando pelas escolas, mandada pela Repartição Municipal de Educação, no âmbito da recolha das Avaliações de Desempenho Docente; Em razão deste facto, muitos professores obtiveram nos 5 indicadores deste critério uma média 2 valores, valor que na escala adoptada corresponde à uma apreciação muito pouco observada.

A planificação diária e a elaboração do plano de aula por disciplina não é tido em conta, muitos professores esquematizam as aulas nos seus cadernos, esboçando os conteúdos em tópicos ou simplesmente como uma agenda de reunião. Tudo isto tem

acarreçtado desajustes entre os objectivos constantes no programa com o conteúdo leccionado, os meios de ensino são monótonos para todas aulas, pelo que quase nunca se aplicam métodos activos de ensino-aprendizagens.

(ii) Preparação das condições prévias

Constatou-se que os professores fazem da saudação um coro simples de contacto inicial das aulas. Não usam a saudação como momento para realmente saber o estado de saúde e de disposição física e mental dos alunos, pois, muitos por exemplo, não questionam como os alunos terão passado o final de semana ou o dia anterior; Quanto a higiene, muitos alunos chegam a escola com as batas mal-amanhadas, por vezes sem botões, sujas e, os professores não reparam a todos alunos a higiene e a postura de seus alunos; A identidade pessoal como 1º direito do exercício de cidadania deve já despertar em tenra idade.

Pelo menos 3 professores fizeram o controlo dos alunos, fazendo chamada nominal; Uns não fazem o controlo das presenças dos alunos na turmas, na maior parte deles faz chamada numérica dos alunos; em consequência disto poucos professores conhecem seus alunos pelo nome. porque as crianças precisam desde cedo e a partir do chamamento conhecerem já os seus nomes completo.

No tange à orientação das actividades da aula e do asseguramento da posse do material, pode-se dizer que a pesar da distribuição gratuita do material escolar defendida por lei, muitos alunos assistem aulas sem manual de leitura, obrigando juntar grupos de três a quatro alunos por manual, salvo em meia dúzia das escolas em que verificou-se pelo menos a posse do manual de leitura por quase todos alunos da turma.

(iii) Motivação Inicial

Os professores ao contrário animam-se mais e animam os seus alunos já no final da aula para preparam a saída. O conto, o drama, pequenos cantos são pouco usados para introduzir as aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Cerqueira (2016), quanto mais cedo conseguirmos que a criança se entusiasme com os contos presente nos livros infantis, mais solidárias e mais felizes elas se tornam e se envolvem nos assuntos que hão-de ser tratados na aula. A colocação de

perguntas desafadoras para desperta o tema da aula estimula a imaginação e o voluntariado pela participação activa dos alunos na aula.

O uso do conta, do canto servem para aperfeiçoamento da expressão oral, da compreensão, da análise e interpretação da mensagem. Nesta classe a oralidade é predominante na aprendizagem da língua. Por estes motivos os professores têm dificuldade de manter os níveis de motivação, provocando mau humor e distração constatnte do alunos às aulas.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

Verificou-se que os alguns professores apresentam uma precária formação técnico – cultural e psicopedagógica deccorrentes das limitações e constrangimentos pela ausência total de incentivos que se deveriam traduzir na formação contínua e em contrapartidas sociais e económicas; Muitos professores usam de maneira desestruturado a Língua Portuguesa; A linguagem embora fosse clara e objectiva, muitas vezes eram violadas a regras gramaticais, o biliscava a científicidade da mesma e a explicação dos conteúdos não era contextualizada à realidade dos alunos; Uma boa maioria de crianças apesar de pertencerem à famílias urbanas e peri-urbanas, demostram ainda dificuldades na comunicação decorrentes de seu processo de socialização pouco estimulador e os professores pouca vezes exploram outras formas de expressão e de comunicação; Não fazem recurso à música, à interpretação lábio-facial e corporal para oportunamente incentivar os mais tímidos nas actividades da aula.

Algo muito caricato e que merece aqui sublinhar é do professor onze (Prof.11) que orientando um aluno ao quadro, ordenou: «Um aluno no quadro para apontar a consoante **a**, outro para apontar a consoante **í**». De repente apareceu o director da escola que chamou o professor, parecendo que lho advertiu sobre tal situação, o professor de regresso simplesmente apagou o quadro e disse: «outra disciplina», nem mandou mais os alunos para o intervalo.

Muitos professores demonstram atitudes e espírito inovador, mas, têm muitas limitações em termos de habilidades pedagógicas e profissionais, sobretudo no que diz respeito aos métodos, técnicas e procedimentos que permita sua actuação segura, eficaz e eficiente, com a clareza e precisão das actividades inerente à cada variante metológica;

Muitos professores têm dificuldades em serem multimetódicos. Todavia, há professores calígrafos, metódicos e responsáveis com a profissão; Foi o que se viu com os professores 2,3,4, 5, 10, 12, 13 14, 17, 19 e 20; Pelo que, há professores cujos alunos já sabem ler e escrever pequenas frases e mesmo na 1^a classe.

Estas realidades foram constatadas nas aulas dos professores 2,4,5,12,16 e 17; Em todos os professores não se observou o uso da TICs.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

Os professores avaliam diariamente os alunos, porém nem sempre corrigem os exercícios orientados e quando corrigissem não conseguiam numa aula avaliar todos os cadernos dos alunos, limitando-se em mandar um aluno ao quadro para resolver os exercícios. Ressalta-se que alguns os professores não pediam voluntários, mas, chamavam intencionalmente um dos alunos para demonstrar no quadro o exercício enquanto os demais só acompanhavam; A constituição de grupos de trabalho para estimular a aprendizagem cooperativa não foi verificado em nenhuma das aulas de Língua Portuguesa.

(vi) Consolidação da aula

Muitos professores conseguem manter autoridade na sala de aula, controlam bem os alunos em sala de aula. Todavia, não asseguram a atenção e o acompanhamento efectivo da aula pela criança; Não controlam a expressão facial e atitudinal sobre a compreensão do assunto da aula; Tratando-se de monodocência, muitas vezes os professores mudam de disciplina sem resumirem a aula anterior e normalmente os professores não marcam tarefa no na consolidação de cada aula, mas, no final do dia lectivo, isto é, só no final da última aula, conforme o horário do dia é que se marcam as tarefas de todas disciplinas dadas neste dia. Isto pode atrapalhar o aluno na distinção dos conteúdos por disciplina.

O tempo é bastante violado por muitos professores, os professores às vezes chegavam 30 a 40 minutos de atraso e, há escolas em que o professor é que orienta os alunos para varrerem e arrumar a sala de aula, coisa que já roubava mais de 15 minutos, quer dizer 45 minutos por vezes é desperdiçado em atraso e arrumo da sala, logicamente o tempo estabelecido no horário não era cumprido.

(vii) Atitude do professor

Verificou-se pouco sentido de autocrítica, os professores por exemplo, ao escrever o sumário no quadro não distanciavam-se do mesmo para confirmar se realmente as palavras estavam bem escritas e visíveis para todos; Fraca capacidade de manutenção dos níveis de motivação durante aula.

De forma geral, pode-se afirmar que a pouca optimização da Língua Portuguesa nos alunos em causa, reside na pouca utilização da expressão oral como factor primordial na aprendizagem de uma língua e caminho pelo qual se inicia o processo de escrita como actividade mais complexa e mais sistemática.

A timidez e o medo de errar que muitos alunos apresentaram fazia-os entrar e sair da sala de aula sem no entanto, pronunciarem uma só palavra, os alunos apresentam debilidades a nível de pronúncia, fraca capacidade de estruturar ideias, insuficiente vocabulário de acordo com a suas idades, muitos alunos apresentam dificuldades na articulação e entonação, pronúncia e ritmo pouco desenvolvido.

Na nossa humilde opinião, são os professores os responsáveis por buscarem metodologias e técnicas diversificadas que aplicadas de forma criativa possam contribuir para a aprendizagem significativa da língua pelos alunos, tendo em conta as diferenças individuais para nivelar e aperfeiçoar o desenvolvimento linguístico dos mesmos.

O professor como espelho dos alunos deve escrever, ler e apresentar-se bem, deve ter boa performance e boa atitude com os alunos e não só.

5.1.2.2- Ensino da disciplina de Matemática (Mat.)

Foram assistidas três aulas de Matemática para cada um dos 20 professores.

A Matemática constitui tal como a Língua Portuguesa, uma das disciplinas com uma caracterização razoável com uma classificação global de 13 valores; A classificação máxima entre os professores é de 16 valores, já a classificação mínima é de 9, ao passo que a moda é coincidente com a classificação máxima, 13 valores.

(i) Planificação das aulas

Neste particular notou-se que alguns professores planificam as aulas de Matemática, mas não têm em conta as aprendizagens anteriores que os alunos terão já

aprendidos na iniciação, atendendo que, os conteúdos planificados na 1ª classe são continuidade da classe de Iniciação que segundo a lei da RE, compete às Creches ou Jardins de Infância; Considerando que nem todos alunos tenham passado por instituições de Ensino Pré-Escolar e, considerando ainda que, muitos alunos saem destas instituições sem as competências desejáveis, aconselha-se que os professores da 1ª classe tivessem em conta os programas de estudos da Pré-Escola para de forma diagnóstica irem planificando aulas que integram aspectos do conhecimento prévio para gradualmente ir-se introduzindo assuntos mais complexos e desta forma reduzir as assimetrias cognitivas notabilizadas no seio de muitas turmas.

Da confrontação feita pode-se confirmar que o último tema da Iniciação é o primeiro na 1ª classe, sobretudo com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Daí que, a exploração das habilidades já conquistadas deverá ser uma actividade didáctica sempre a considerar pelos professores nas suas planificações para reforçar os conhecimentos de certos alunos e garantir a aquisição e fixação por parte de outros.

(ii) Preparação das condições prévias

Os professores quase que em todas as aulas não se ilibam da rotina já descrita anteriormente. Um aspecto a ter em conta é o asseguramento da posse do material didáctico necessário para o ensino eficaz da Matemática.

Se a saída do Jardim de Infância a criança já sabe contar (Ver anexo N° 1), na 1ª classe o aluno para além de aperfeiçoar a contagem deverá identificar e comparar números, terá de realizar operações de cálculos básicos (soma, subtração e multiplicação), hão-se aprender noções de grandeza e relações espaciais, os professores deveriam assegurar a posse de ferramentas que se traduzem em objectos reais capazes de permitirem a compreensão da matemática a partir do manuseamento dos mesmos, facilitando a relação da abstração matemática com o mundo real e, desta forma perceberem de cedo a utilidade da matemática na vida diária. Tal aspecto não se verificou em muitos professores.

(iii) Motivação Inicial

Da parte dos alunos observou-se entusiasmo, vontade de aprender. Mas, as limitações em termos de condições da escola e a falta de material didáctico, ligado a pouca prestação de atenção individualizada criava-lhes aborrecimento, ansiedade e nervosismo face às dificuldades de compreender os conteúdos.

Dos 20 professores observados 13, correspondentes a 65% promoveram um clima favorável à aprendizagem da Matemática, à manutenção do humor e de quando em vez introduziam contos de situações que ilustram a aplicação da Matemática, por exemplo, o Prof.19, numa das suas aulas explicou que certo dia, a mãe de uma crinça dispôs 2 pães, deu 1 (um) pão ao seu filho, e ao amigo do filho (vizinho) deu ($\frac{1}{2}$) meio pão, mais tarde percebeu que o amigo de seu filho é mais velho do seu, então deu-lho outra metade; O filho que já tinha recebido 1 pão, deitou o chá e começou a chorar, querendo ele também ter duas metade de pão e o professor contava isto exemplificando com um pão real; Após ter contado esta história, anunciou o tema da aula que se tratava de grandezas (noção de inteiro e de metade, de alto e de baixo); Outros 7 professores num percentual de 35% não observaram estes pressupostos.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

O ensino da Matemática, da Ciência e Tecnologia são ingredientes que se pretendem inserir no processo de ensino e educação das nossas crianças a par da solidariedade, do espírito de unidade e defesa da integridades do continente, defendem os especialistas afectos à Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA). Os especialistas da educação defendem por outro lado, que em quase todos os países de África está em curso um processo de reforma educativa, a dificuldade está na sua implementação (ADEA, 2016).

Na mesma cimeira Narciso Benedito Secretário de Estado da Educação de Angola reconheceu que, há necessidade de promover um ensino cada vez mais prático, virado para formar homens comprometidos com o desenvolvimento económico e tecnológico.

Em nosso entender este optimismo passa por uma promoção do ensino-aprendizagem das matemáticas e ciências afim com orientações práticas que dispertem no seio dos alunos o espírito criativo e a originalidade dos seus conhecimentos.

A Matemática tem sido a grande dificuldade de muitos professores do ensino primário. Muitos excusam-se de ensinar vários conteúdos programados; Há vezes em que os professores mandam como tarefa as contas que também têm dúvidas e na apresentação da mesma, inclusive o próprio professor procura recordar com os alunos.

Não obstante as várias debilidades apresentadas, dos 20 professores, notou-se que pelo menos 13, representando 65% têm competências válidas: apresentaram domínio dos

conteúdos, linguagem clara e objectiva, empregue da linguagem matemática adequada a idade e o contexto escolar dos alunos, exploração de outros recursos de ensino-aprendizagem, boa aproximação à realidade dos alunos sem diminuir a exigência requerida pela ciência, utilização das técnicas de reforço e de interpretação da atitude imaginativa das crianças face às dificuldades na resolução dos exercícios.

A criatividade no ensino da Matemática permite a aquisição de um pensamento globalizador que surje, ora da abstração numérica, ora da realidade objectiva, exercitando com o professor e com os pares o jogo fecundo do raciocínio hipotético.

Segundo Sousa (2014), o ensino da Matemática deve ser feito usando metodologias e recursos didácticos específicos que podem ser industrializados ou mesmo que podem ser construídos pelos próprios professores cujas habilidades de construção de objectos, utilizáveis como meio de ensino foram antes adquiridas durante a sua formação (Veja-se Anexos 3 e 4).

A Matemática não se ensina somente com métodos orais, o professor tem de interlaçar vários métodos (visuais, práticos, leitura de diagramas, promover a aprendizagem colaborativa e estimular a competitividade) (Cláudio, 2011).

Notou-se em todas escolas e, em todas as aulas de Matemática a ausência das seguintes ferramentas: **Blocos lógicos** (para o ensino da forma, cor, espessura e tamanho); **Linhas** (para ensino da geometria); **Estrelas exagonais** (para construção de vários objectos); **Calculadoras Multibásicas** (para compreensão das operações aritméticas, assim como do sistema de métrica decimal); **Barras de Cuisenaire** (para ensinar a contar os números naturais 1 a 9, ajudar as crianças na decomposição de números, para trabalhar as operações com os múltiplos, os divisores, entre outros aspectos); **Geoplano** (o geoplano oferece um apoio na representação mental de figuras geométricas permitindo fazer e desfazer, com facilidade, figurar as e observá-las em várias posições); o **Tangram (Puzzle)** (que permite a compreensão do sentido espacial e criativo dos alunos, composição e a decomposição de figuras, assim como, relações entre áreas trabalhadas e manipuladas em peças de puzzle).

Estes objectos podem ser construídos nas planificações conjuntas nas ZIPs ou a nível das escolas ou ainda o professor pode individualmente construir ou pedir a alguém com maior habilidade, para os construir, e ele simplesmente utilizar. São recursos que podem custar algum dinheiro, mas, que ficam disponíveis por muito tempo ao serviço dos professores e dos alunos e que sendo adquiridos pelas escolas, podem ficar guardados nas

direcções pedagógicas, já elas não têm ludo-tecas, nem atelier-oficinas; Muitos bons faziam recursos à pauzinhos, pedrinhas, pedaços de papel, peças de dado e mesmo cartazes ou guardanapos de papel para demonstrações e ilustrações, havia que trazia mesmo, productos como pão, laranja e outros que foram utilizados como recursos didácticos; Não foi observado o recurso às TICs.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

A Matemática é pela sua índole dedutiva e indutiva a disciplina que mais influencia na criação do pensamento criativo; Através de colocações de questões de descoberta e de resolução de problemas que estimulam a imaginação e o pensamento intuitivo, nas avaliações podem ajudar as crianças a experimentarem e/ou encontrarem generalizações; A procura de hipóteses aos mais variados problemas que se lhes apresentam, através do brainstorming e do insight, os alunos poderão aprender a conjecturar a argumentar e a inovar ao invés de se limitarem a memória prodigiosa e memorística, calculista sem no entanto, saberem relacionar o pensamento abstracto com o concreto e vice-versa.

Um aspecto muito negativo verificado durante os exercícios de avaliação em sala de aula, ocorreu com o Prof.11, em que o professor após ter escrito a conta no quadro, ao invés de circular na sala para controlar a execução do exercício, ficava sentado e limitava-se a perguntar: «*Já acabara? João estás a falar muito, já acabaste, traz aqui o teu caderno, quem quiser vir ajoelhar aqui em frente é só continuar a fazer barulho*». Pêssima atitude de um professor que se respeite. Quando os alunos fossem apresentar os exercícios no cadernos, o professor só dia: «*Isto está errado, vai trabalhar mais, espera só depois já vamos resolver no quadro, vá sentar-está errado*».

Durante as aulas de Matemática verificaram-se índices de stress muitos fortes com os professores 7, 11 e 13, falta de paciência com os alunos, entre outros aspectos.

(vi) Consolidação da aula

Pareceu-nos que as aulas de Matemática são as que mais tempo levam para serem ministradas, ainda que haja no horário, mais uma disciplina, no dia em que a Matemática aparece como as primeiras aulas, os professores inclusive escusam-se de planificar a aula da disciplina seguinte, caso tenha que leccionar esta outra, fâ-lo a correr; Nas aulas de matemática verificou-se má gestão do tempo; As vezes os professores preocupados com

tempo, nem resumiam mais aulas, mudando de disciplina de forma brusca, muitas vezes sem dar intervalos aos alunos; Muitos professores não seguem a sequência do horário escolar, criando constrngimentos, por vezes o aluno trouxe cadernos de Matemática e Estudo do Meio e, o professor decidiu leccionar Matemática e Educação Musical por escassez de tempo.

(vii) Atitude do professor

Dificuldades na mobilidade dos professores em sala de aula, o que muitas vezes obriga o concentrar sua atenção somente aos alunos de frente, isto para não dizer de salas sem carteiras, em que os alunos sentam-se nos banquinhos trazidos de casa ou mesmo em lata de leite, outras salas têm carteiras, mas sem tampos ou sem a parte do assento em número muito reduzido, fazendo que 3 a 4 alunos se sentem numa só carteira.

Muitos professores têm limitações em gerir problemas dos seus alunos, uma cena caricata foi do professor que perguntou: «Não escreves porquê?», o aluno respondeu: «Não tenho lápis» e, o professor ordenou: «Ah! Para casa, amanhã vem com teu encarregado!!!». Em consequência de tal atitude, o professor mandou para casa 3 alunos por falta de lápis.

5.1.2.3- Ensino da disciplina de Estudo do Meio (Est. M.)

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no quotidiano das sociedades. Todavia, a Educação Ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos uma vez que, a questão da problemática ambiental é um factor que precisa ser trabalhado em todas as sociedades e principalmente nas escolas tendo em conta a preocupação que todo ser deve ter na preservação do meio ambiente. É com este pensamento que esta disciplina foi proposto no Plano de Estudo.

Para caracterização desta disciplina foram tidas em conta três aulas para cada um dos 20 professores; As aulas tiveram na globalidade uma classificação de 13 valores; A classificação máxima obtida é de 16 valores ao passo que a mínima é de 9 valores; A moda das classificações nesta disciplina é de 14 valores.

(i) Planificação das aulas

De alguma maneira os temas dos programas de algumas disciplinas estão organizados de forma a permitirem a planificação de aulas integradoras. Por exemplo, na 1^a unidade do Programa de Língua Portuguesa consta «Conheço a minha Identidade» e no programa de Estudo do Meio figura «Quem sou Eu?»; Coincidemente no 2º tema de L.P. está planificado «Eu e a minha Família» e no Est. M. «A Família»; Neste sentido interpreta-se dos dois programas e dos manuais que o aluno deve 1º conhecer o seu nome, os nomes dos membros da sua família e em 3º lugar as pessoas do meio escolar.

Assim sendo, os professores, criativamente podiam planificar actividades que simultaneamente ajudariam a tratar dos temas das duas disciplinas na sequência de uma mesma aula.

Esta estratégia, justifica-se porque o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma unificada e coordenada harmoniosamente (Ver artigo 10º da LBSE), logo a monodocência no Ensino Primário constitui-se numa mais-valia para que o professor seja cada vez mais criativo e integracionista nas suas planificações. Esta estratégia pode funcionar não só entre temáticas de disciplinas diferentes como mesmo dos temas e subtemas previsto na mesma disciplina, pois, actualmente se advoga uma aprendizagem em aspiral e não linear (Nova Etapa, 2009).

Em termos de planificação, a disciplina de Estudo do Meio foi a terceira mais bem caracterizada, sendo que 11 professores, o que perfaz 55% dos 20 observados tiveram boa classificação neste critério; 4 professores, num cálculo de 20% teve a classificação de suficiente e, 5 professores, perfazendo 25% tiveram medíocre nas suas aulas.

(ii) Preparação das condições prévias

Pela articulação das temáticas no processo de ensino-aprendizagem a neste nível de ensino, os professores podem numa cartolina dobrada no formato retangular escreverem os nomes de cada criança e pedir que diariamente coloquem este papel por cima da carteira, podendo assim facilitar o controlo das presenças dos mesmos na aula; Estabelecendo uma ponte entre a saudação, a higiene da sala e dos alunos, com o controlo nominal directo. Neste sentido, pelo menos 10 professores, correspondente a 50% poderam variar criativamente a sua forma de preparação das condições prévias.

A disciplina de Estudo do Meio facilita a utilização de vários meios de ensino e de distintos materiais didácticos.

Muitos professores, para além do manual da disciplina não sugeriam aos alunos outros materiais, até alguns fáceis de serem conseguidos para que trouxessem nas aulas para que sirvam de ilustração e/ou demonstração nas aulas. Por exemplo, orientar os alunos que pedissem aos pais para colocarem na pasta um casaquinho e uma camisola para demonstrar os diferentes tipos de vestuário e sua importância, como se refere na Unidade 6 do programa da disciplina (Agostinho, 2014).

(iii) Motivação Inicial

Embora não se orienatasse que os alunos trouxessem outros materiais, os professores nesta aula faziam esforço de trazer uma vez ou outra cartazes com ilustrações de situações concretas sobre a temática em estudo, muitos recorriam ao conto e ao drama para introduzir os alunos no assunto, perguntas desafiadoras eram igualmente colocadas.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

Percebeu-se que os professores dominavam os conteúdos transmitidos, porém cingiam-se mais no aspecto teórico. Esta disciplina integradora encerra um vasto conjunto de temáticas cujo objectivo é introduzir as crianças ao conhecimento do seu contexto vivencial, criar hábitos e habilidades essenciais à manutenção da vida, criar neles os valores éticos, morais e culturais, mas, também dar aos alunos uma visão conceitual dos processos organizativos da sociedade, tornando-os desde cedo cidadãos responsáveis e comprometidos (Morais, 2001; Wehmeier [Coord.], 2010).

A linguagem aplicada pela maioria dos professores era clara e objectiva, adequada a classe de ensino, a idade e ao contexto da comunidade; Mas, fez-se pouco uso das expressões corporal, musical e plástica para o ensino do Estudo do Meio, limitando os alunos à expressão oral e escrita, quer dos conteúdos como das explicações e dos aspectos educativos, salvando raras excepções; A participação dos alunos considerou-se boa; Pelo menos 4 professores, correspondente a 20% fizeram uso criativo dos meios de ensino disponíveis; Não se verificou o recurso às TICs.

Atendendo a variedade das definições, a criatividade depende não só da componente da pessoa enquanto carácter ou pré-disposição ao dinamismo, mas é também produto de um trabalho que resulta de uma aprendizagem crítica e reflexiva capaz de enfatizar, transformar e inovar o produto final do processo educativo (conhecimentos, acções, comportamentos, etc.) que devem ser expressos em todo a fazer humano, sobretudo

nos momentos de desafios, em que se impõe a resolução de problemas. Isto só poderá ocorrer, se de facto, os professores souberem fazer com que os alunos através da exploração dos órgão de sentido, da imaginação (brainstorming) e do insight consigam envolver-se favoravelmente ao contexto sócio-histórico que directa ou indirectamente influencia nas acções criativas dos indivíduos (Ver: *Esquema dos quatro P's* de Rhodes (1961), citado por Csikszentmihalyi [1988b], in: Morais, 2001).

Nesta conformidade os professores devem actuar de forma criativa, diversificando os seus métodos, formas e estratégias de ministração das aulas para que sejam verdadeiros artifícies da educação (Kimb erg [s/d], citado por Cláudio, 2011; Cavallo, 2015). Esta ideia é também partilhada pelo director da escola C quando falava que as crianças nas classes iniciais tendem a emitir boa parte do 'modus faciendi'.

Defende o educador que, somente 7% da comunicação verbal é que flui na interação entre adulto – criança, 93% da comunicação não verbal é mais rapidamente e de forma forte é absolvida pelas crianças.

O programa de Estudo do Meio sugere uma série de jogos didácticos que os docentes poderiam enriquecer.

Esta disciplina também tem como objectivo situar o aluno perante as diferentes situações do seu quotidiano, garantindo a transposição didáctica entre o conhecido e o vivenciado, por isso, o uso da criatividade na aplicação dos meios de ensino permitiria o recurso ao desenho, à observação de slides com gravuras, gráficos, até mesmo à observação directa da realidade objectiva num interlace com as actividades extra-docentes, a dramatizações entre outros recursos.

Sendo uma disciplina integradora, permite o conhecimento das leis e normas de convivência social, o Código de Estrada, a aquisição de valores cívicos e culturais, ensino da higiene individual e colectiva, orienta os alunos à saúde alimentar e nutricional, etc.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

Durante as avaliações contínuas verificou-se que os professores tendem a prestar mais atenção aos alunos dinâmicos, esquecendo-se dos demais. Lima (2016) defende que com pequenas frases e engraçadas se pode elevar o menino que tem menos e 'rebaixar' o que tem mais para encontrar o equilíbrio na formação em valores.

Aproveitamos este recado para dizer que os alunos a partir mesmo do processo de esnino-aprendizagem devem ser ensinados a solidalizar-se com os mais carenciados, a nível material, como a nível de ideias, promovendo a avaliação grupal e o trabalho conjunto entre os alunos; Verificou-se mais a colocação de perguntas que implicam a expressão oral, escrita e de identificação de objectos; Avaliações sobre as observações eram pouco colocadas; Questões sobre a representação foram medianamente observadas ao passo que as actividades que exigem descrição e experimentação não foram observadas.

(vi) Consolidação da aula

De modo geral, houve bom controlo das turmas; Perguntas de controlo formam colocadas em vários momentos, embora faltando maior diversificação; Tarefa para casa foram orientadas e corrigidas por boa parte dos professores nas aulas de Estudo do Meio; Verificou-se também nestas aulas boa gestão do tempo, considerando que esta disciplina é normalmente posta no calendários nos últimos tempos; Em três situações verificou-se alunos que regressavam mais cedo à casa devido no momento de intervalos e os professores não tomaram providência no retomar da aula com outra disciplina e como, normalmente faz-se a chamada simplesmente no início da aula do primeiro tempo muitos alunos escapam-se das restantes.

(vii) Atitude do professor

Sobre a atitude dos professores pode-se considerar boa, porém temos a pontuar negativamente a atitude de dois professores, transcrevendo as palavras proferidas durante um das suas aulas:

Prof. 7: «*Vejam só ele é menina ou menino? Tem cara de rapaz né? A mãe nunca te levou no médico, você parece tem problema... Olá só como anda... Vai sentar...»;*

Prof. 8: «*Você não tem material? Nem lápis? Vás escrever como?-Pra rua...»;*

Prof. 11: «*Você, o teu pai tem loja, não tem lápis porquê? Você é surdo ou quê? Devias estar no ensino especial. Vá lá em frente pá, põe-se de joelho e estica os braços».*

Quanto a estas atitudes dos professores consideram-se descontextualizados e humanamente reprováveis; No caso do Prof. 7, verificou-se uma clara violação dos direitos da criança, descriminação e rotulação do género; Mandar para casa ou para rua

alunos que não tenham trago material didáctico e, até porque se reconhece que a distribuição de material escolar nas escolas do ensino primário é grátis, é uma obrigação do governo, consagrado como direito a gratuidade do ensino básico (Iniciação a 9^a classe) (MED, 2014), então os professores deviam atenuar ou adoptar uma atitude ou buscar saídas mais favoráveis; Colocar o aluno à frente da turma de joelhos, com palavras grosseiras, referindo-se das posses dos pais por falta de material escolar é uma autêntica violação dos direitos humanos e aos da criança o que se pode traduzir por acto criminal; Um desrespeito aos princípios norteadores da Educação para o Desenvolvimento (Ver Quadro Nº 2.1).

Numa era em que se apela o respeito pela diferença, a solidariedade e a inclusão escolar e social, estas atitudes demonstram que para muitos professores falta-lhes a educação em valores e a dimensão ética do saber docente.

A criatividade também ajuda o professor a saber-ser e estar; Saber fazer leitura rápida das situações de aprendizagem e não só que impedem o êxito do processo e levar ao debate com seus pares para dar soluções concretas e, quando tal situação se impõe agir com ponderação junto dos encarregados de educação para ir-se buscando soluções aos problemas cada vez mais crescentes no cenário educativo.

5.1.2.4- Ensino da disciplina de Educação Manual e Plástica (Ed. M. P.)

Durante as observações realizadas a disciplina foi caracterizada de forma global com 10 valores; A classificação máxima foi de 16 valores, ao passo que a classificação mais baixa é de 4 valores, numa escala de 0 a 20 valores; A moda das classificações é igualmente de 4 valores. No entanto, a Ed. M. e P. é tida como a que mais baixo desempenho tem, sendo que mais de metade dos professores não obteve a classificação superior a 13 valores, ou seja, sua prestação não é considerada medíocre.

Longe de alcançar os objectivos propostos, logo, falar de criatividade nesta disciplina é muito mais complicado.

Tudo isto deve-se a:

(i) Planificação das aulas

As unidades temáticas nesta disciplina são tão variadas que não se justificaria a planificação frequente de um tipo apenas de desenho (desenho livre) por parte de muitos professores observados. A Educação Manual e Plástica visa essencialmente a promoção das artes plásticas e a apreciação da beleza de obras de artes, produzidas por artistas nacionais e estrangeiros. Todavia, seria bom primeiro promover a arte nacional para depois procurar interpretar quadros de artes de diversas paragens do mundo.

No programa da disciplina constam 4 unidades, repartidas em 14 temas, cada tema tem em média três actividades, totalizando 43 actividades a realizar-se durante todo o ano.

Da análise dos planos semanais das ZIPs e dos planos de aulas que tivemos acesso, pôde-se perceber que, nenhum professor terá cumprido na íntegra com as actividades previstas no programa; Somente 4 professores, perfazendo 20% é que até ao 3º trimestre tinha planificado mais de metade das aulas planificadas, são estes professores que obtiveram a classificação de bom nesta disciplina; Outros 4 que corresponde a 20% planificaram e leccionaram suficientemente; 25% que equivale a 5 professores teve medíocre, ao passo que 35%, totalizando 7 professores estão na escala de mau.

Os professores colocavam nos seus planos métodos e meios de ensino que não dispunham e muitas vezes os conteúdos estavam desfasados dos objectivos traçados no programa e não condizia com o tema em estudo. Muitos professores não planificavam as aulas e, quando o fizessem, era simplesmente para cumprir com o horário estabelecido, sem no entanto, darem aula, limitando-se em deixar os alunos que fizessem qualquer desenho (desenho livre) sem orientações precisas.

(ii) Preparação das condições prévias

Nestas as aulas, para além do Manual do Aluno, do Guia Metodológico do Professor, o caderno de desenho, dos meios permanentes, os materiais próprios, são necessários para o ensino desta disciplina, por exemplo, o uso da cola, da tesoura, do lápis HB1, HB, B1 e FABER, das cores para pintura, a posse de aguarelas, guaches, mangues, o uso da porta – mina, o jornal, a cartolina o papel, uso da tesoura, materiais, recicláveis, entre outros materiais possíveis para uma adequada leccionação dos conteúdos de Educação Manual e Plástica. E como estas aulas são sempre no segundo ou terceiro tempo,

os professores já não saúdam os alunos, não fazem a inspecção higiénica, nem fazem mais o controlo das presenças, sem orientarem as actividades, entravam em seguida na aula.

(iii) Motivação Inicial

A beleza artística é universal e deriva da abstracção do formato e estrutura dos artefactos que exprimem a realidade de um povo ou a criação individual do autor para devida ilustração e demonstração e também interpretação dos quadros artísticos no sentido de criar nos alunos o gosto pela beleza.

Embora se diga que em Angola falta ainda mais desenhistas, mais artístatas, os poucos que existem e que são conhecidos não têm sido referência nas aulas de mais de 80% professores das escolas do município do Cazengo, nem mesmo as produções comuns à cultura kwanza-nortenha tem sido objecto de motivação usadas pelos professores.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

De forma geral quase todos os professores têm dificuldades em leccionar convenientemente as aulas de Educação Manual e Plástica, para além da falta de recursos didácticos, muitos professores apresentam fortes debilidades em desenvolver um trabalho prático capaz de demonstrar aos alunos a sua capacidade artística e criativa.

Os professores passam quase todo ano lectivo a improvisar as aulas, ficando presos nas unidades 1 e 2 (Desenho e Pintura), mesmo estas temáticas em muitos casos não eram seguidos as orientações metodológicas previsatas, tão pouco eram usados os materiais necessários. Pelo que, a promoção das artes plásticas nos alunos que constitui um dos objectivos constantes no programa, para situar os alunos ao nível do saber e do saber-fazer as coisas com gosto, organização, pondo nelas a beleza artística não se tem cumprido na íntegra pela grande maioria dos professores.

Tudo isto porque os professores não desenvolvem maior parte das actividades programadas por falta de condições e de material didáctico fundamental para o ensino desta disciplina e por falta de criatividade dos mesmos.

Verificou-se muita falta de criatividade; E no que diz respeito às novas tecnologias de comunicação e de informação no contexto escolar, constatou-se a existência de limitações acentuadas, dada as evidências de sua ausência em na maioria das escolas e, mesmo naquelas que se verificam potencialidades para seu uso, não se constatou nenhum professor a fazer recurso à elas.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

Para muitas aulas assistidas, não se conseguiu distinguir com clareza as fases didácticas, sobretudo entre o tratamento do conteúdo da aula e a avaliação das aprendizagens e a consolidação. O que ocorre é que se o professor diz: «Façam um desenho livre, quem acabar pode sair» é lógico que todos os outros passos da aula são violados; Verificou-se também que os professores, para além do giz e do papel normal do formato A4 nenhum outro material utilizam e os alunos utilizam simplesmente o caderno, o lápis e a borracha, que também diga-se, muitos deles não trazem borracha, nem afia-lápis, provocando incómodos constantes aos colegas para pedir estes materiais. De forma geral, os professores não planificam nem as avaliações, tão pouco as tarefas para casas.

(vi) Consolidação da aula

De acordo com as debilidades apontadas, pode-se dizer que, o incumprimento das aulas de Educação Manual e Plástica sofrem efeitos cataclíticos. Muitos professores não conseguem controlar a turma; Tratando-se de uma disciplina que exige demonstração prática, muitos professores preferem deixar os alunos soltos. Por isso, os alunos ao invés prestarem atenção nas aulas, ficam a brincar entre si, e os professores desprovidos de quaisquer estratégias, simplesmente deixam-lhes livremente na sala e somente regressam para recolher os desenhos-livre; Os professores não chegam a leccionar nem metade do tempo planificado.

As crianças tendem a imitar os adultos. Se as crianças vêm os mais velhos a dançarem o carnaval – elas mais rápido seguem (Lima, 2016); Do mesmo geito, se os alunos vêm o professor a desenhar, a pintar, a modelar, etc., eles seguem não só imitando, como também criando e inventando, segundo a sua intuição, modificando o que já foi produzido ou construir algo parecido, dando-lhe um formato peculiar a do professor ou de outros colegas, estimulando neles desafios de transformar a realidade segundo sua perspectiva.

É importante também considerar que os professores deviam conduzir as aulas com enfoque multi e transdisciplinar, aliando o trabalho prático à teoria e vice-versa, explicando o significado das peças ou desenho artísticas, legendando os objectos, se possível descrevendo seus elementos constitutivos, para acostumar os alunos usarem simultaneamente os dois hemisfério do cérebro e, desta forma desenvolverem a

inteligência (hemisfério direito) e a intuição (hemisfério esquerdo). Este último responsável pelas actuação criativa e artística (Ferraz, 2010).

(vii) Atitude do professor

Contrariamente ao mau desempenho dos professores, os alunos são dinâmicos têm interesse para com Educação Manual e Plástica e têm boas expectativas. Por exemplo, verificou-se nas aulas de quatro professores, onde os alunos ficaram entusiasmados com o material (papel de lustros, guaches, aquarela) e, com a forma como os professores diversificam suas estratégias de ensino desta disciplina. Porém, quanto a atenção às particularidades individuais, os professores não tomam atitude de orientadores, não acompanham as actividades das aulas.

Observou-se que alguns alunos não possuindo caderno de desenho ou folha A4, usavam mesmo qualquer um dos cadernos onde apontavam outras matérias, há ainda professores que propositadamente pediam que alunos trouxessem sempre um único caderno para todas aulas. Tal situação não ajuda em nada para que os alunos saibam distinguir as matérias de distintas disciplinas, chegando mesmo a confundir que tudo que aprendem tem a ver simplesmente com a Língua Portuguesa e Matemática, já que são as disciplinas cujas aulas se diferem claramente. Os professores ensinam outras disciplinas com métodos simplesmente expositivos e explicativos, tornando-as todas teóricas.

5.1.2.5- Ensino da disciplina de Educação Musical (Ed. M.)

A música constitui a mais pura manifestação artística e expressão da beleza.

A música possui grande poder de comunicação e contágio. A música está estreitamente ligada a vida dos indivíduos desde os tempos mais remotos e desde a concepção do ser humano até a morte. Ela é transgeracional. Este fenómeno surge de várias formas; Desde os sons emitidos pelo ar, pela água, pelas árvores, pelos animais, pelo próprio homem até os sons emitidos pelos objectos de trabalho etc.

A música é o elemento que mais cedo contribui para a abstracção do mundo objectivo e para socialização da criança.

Por conseguinte, a Educação Musical visa não só o desenvolver o pensamento e a imaginação dos sons; Desenvolver o domínio de práticas vocais e instrumentais; Conhecer

e valorizar o património artístico-musical nacional e internacional; Reconhecer o papel dos artistas como pensadores e criadores, intérpretes dos aspectos da vida e da história social e cultural. Mas, também e sobretudo visa desenvolver o carácter, a psicomotricidade, as componentes sócio-afectiva, cognitiva e linguística, pelo que não se deva banalizar a educação musical e reduzi-la simplesmente à recreação dos alunos.

Das observações feitas, a disciplina de Educação Musical foi caracterizada de forma global com 10 valores; A classificação máxima foi de 14 valores, ao passo que a classificação mínima foi de 4,1 valores, numa escala de 0 a 20 valores; A moda das classificações é igualmente de 10 valores. No entanto, a Educação Musical é tida como uma das disciplinas com mais baixo desempenho, sendo que 15 professores, correspondente a 75% tiveram classificações abaixo da média, 4 professores, 20% tiveram classificação suficiente, apenas 1, professor, 5% é que teve a classificação bom; Muito distante de atingir os propósitos do programa pelas razões abaixo descritas:

(i) Planificação das aulas

Para além do manual do aluno, os professores não possuem Guia Prático da disciplina para facilitar as planificações das aulas; Esta é uma disciplina multi, inter e transdisciplinar, teria aparecido no ensino de qualquer das disciplinas como elemento motivador e que garante a estabilidade do humor e impele as crianças para as actividades académicas; A tendência redutora a mera recreação provoca que os professores usem a música como fonte inspiradora da criatividade artística e de manifestação real da beleza, procurando com ela ampliar a capacidade comunicativa e expressiva das crianças, fazem-na de simples diversão no momento de término das aulas e para se despedir do professor e dos colegas.

Em bom rigor, os professores não planificam as aulas de Educação Musical.

(ii) Preparação das condições prévias

Os professores não aproveitam a riqueza dos varieadade musical infantil para a preparação de uma aula mais divertida, aproveitando os conteúdos musicais inclusivo para introduzir as aulas de diversas disciplinas para além de servir de apelo à higiene pessoal e colectiva, para além de poder ser usada na motivação inicial aula.

(iii) Motivação Inicial

Na motivação inicial os professores podiam treinar com os alunos outros aspectos que envolvem a prática musical, sobretudo do canto (a respiração costal e diafragmática, a técnica respiratória e a relaxação, ensaiar com os alunos diferentes posições para a entoação do canto), enterlançar actividades dramáticas com músicas, entre outras iniciativas.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

As aulas são rotineiros, os cantos são quase sempre os mesmos. Não se leva a cabo um ensino que desenvolva o carácter do indivíduo para despertar neles o poder transformador da música.

É preciso explicar as crianças o valor que a música tem no quotidiano das pessoas e da sociedade e, a necessidade de serem bem seleccionadas, pois, a música tem o poder para elevar e baixar a auto-estima; serve para avivar o pensamento e despertar a simpatia, promove a harmonia nas nossas acções, mas também pode despertar sentimentos tristes aos quais as pessoas devem encarar não como a forma de continuar a viver momentos de melancolia, mas, como oportunidade de erguer a cabeça e seguir em frente.

Embora se advogue o resgate do “Cancioneiro Angolano” e sua integração no contexto de ensino-aprendizagem, ainda a música está distante da realidade educativa. É com esta preocupação que o Ministério da Cultura lançou «O Cancionário Nacional», defendendo que as canções, jogos e brincadeiras do nosso costume devem ser inseridas no cenário educativo; Maior divulgação e valorização das canções que marcam a história do País devem fazer parte das acções didácticas e pedagógicas sobretudo no pré-escola e no ensino primário (In: TPA2, 2016).

Na mesma senda, Caló Pascoal critica a falta de aproveitamento e de apoio à projectos infantis.

O cantor e produtor musical defende que, as crianças já não têm preferência a músicas da sua idade, isto tem contribuído negativamente para o resgate de boas práticas no seio das crianças.

«A criança precisa de ouvir músicas infantis, pois, abre a mente, aumenta o reportório acústico da criança, contribui para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. As crianças hoje não têm referências. As suas referências são já os adultos. A criança já quer ser Anselmo Ralph, quer também ser famoso como o Nagrelha etc... Os produtores musicais estão mais preocupados com os ritmos do que com as mensagens musicais. A educação familiar, religiosa e pré-

escolar faziam a diferença daquele tempo em relação ao hoje em que os pais saem muito mais cedo de casa e chegam muito mais tarde. A companhia da criança é o Facebook, os jogos electrónicos, a empregada ou a televisão (Pascoal, 2016)».

Os professores têm sérias dificuldades na construção da pauta musical, muitos também não conhecem os elementos constitutivos de uma música, não treinam a vocalização, não fazem o enquadramento das vozes, têm dificuldades em interpretar os cantos que o manual contém em fim; Não se fazem considerações das lições educativas que os conteúdos das letras musicais aportam, participação desordenada dos alunos; Pouca criatividade no uso dos meios de ensino; Não se verificou o recurso às TICs, os professores não associação os sons emitidos por outros objecto artificiais como emissores de sons musicais, não fazem ensaios acústico.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

As aulas de Educação Musical têm sido pouco avaliadas.

Como se ensina com superficialidade também a sua avaliação é superficial, restringindo-se na entoação de pequenos cantos em grupos; Os professores devem colaborar com os coordenadores das actividades extra-escolares para em conjunto realizarem concursos de música e dança para ir-se despertando nas crianças o talento artístico e fazer destas actividades um momento lúdico e avaliativo para que a partir das aulas sejam já seleccionados os futuros representantes das turmas, das escolas aos concursos diferentes concursos que possam surgir.

Como recentemente verificou-se em Luanda em que, o “Festival Tea-Club”, lançou em 2016 o projecto musical, «Sonhar Angola» (Santos, 2016). A música como arte contribui para a formação da personalidade do indivíduo.

A temática sobre os desafios da música angolana face o fenómeno da globalização foi analisado no sentido de alertar os educadores a despertarem nos educandos o interesse pela música nacional e buscar as raízes históricas do povo angolano através da promulgação do cancioneiro angolano através das acções docentes a partir já do Ensino Primário, onde figura a disciplina de Educação Musical e outros pontos da formação humana e social (TPA1, 2016).

(vi) Consolidação da aula

Os professores têm bom controlo dos alunos durante as aulas; Porém, o resumo das aulas são feitos com pendor informativo e não explicativo dos conteúdos; boa gestão de tempo e dificilmente se orienta tarefas para casa nestas aulas.

(vi) Atitude do professor

As aulas de Educação Musical têm sido as mais animadas. Os alunos escutam, cantam e dançam ao som das músicas entoadas pelo professor e por eles, mesmo que sejam quase sempre as mesmas. Muitas vezes os alunos ficam tão entusiasmados que quase não querem mais sair da sala de aula com vontade de cantar.

5.1.2.6- Ensino da disciplina de Educação Física (Ed. F.)

A Educação Física no ensino primário visa melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado; Desenvolver nos alunos qualidades volitivas inerentes à formação do cidadão capaz de contribuir activamente para o progresso e enriquecimento da pátria; Promover o gosto pela prática das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factores de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social; Promover o desporto escolar como via de massificação de práticas de actividades desportivas por formas a termos indivíduos com «mente sã em corpo sô». Porém, a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas primários do Cazengo, está longe de cumprir com estes desideratos.

A classificação global da disciplina é de 11 valores, a classificação máxima é 18 valores, a classificação mínima é de 5 valores, a moda das avaliações entre os professores é de 12 valores. Dos 20 professores observados, 1 correspondente a 5% é que tive a classificação de muito bom, 1 no mesmo percentual teve a classificação de bom, 7 professores, correspondente a 35% tiveram a classificação de suficiente e 11 que totaliza 55% que é a maioria teve uma classificação abaixo da média. Este incumprimento é visível desde os resultados da análise quantitativa cujas razões se explicam pelos seguintes critérios e categorias descritas qualitativamente:

(i) Planificação das aulas

Maior parte dos professores orientam actividade física e não exercícios físicos.

A Educação Física entendida como processo educativo baseado num conjunto de exercícios físicos sistematizados e coordenados, visa fazer vincar a máxima de Juvenal «mens sana in corpore sano» (Cláudio, 2011; Zassalas, 2012) e, desta forma evitar-se o «Dualismo cartesiano», advogado por muitos ideólogos (Binji, 2013).

Embora se tenha verificado 8 professores que orientam as aulas de Educação Física, estes fazem-no com pouco rigor técnico e tático; Ao não considerarem as várias dimensões que integram a disciplina, os professores acham que a sua execução se restringe em correr, pular e jogar desorganizadamente, por essa consideração, muitos professores não planificam convenientemente, nem traçam planos de aulas de Educação Física.

(ii) Preparação das condições prévias

Nas aulas de Educação Física os professores já não observam os diversos pressupostos de uma aula, indo directamente para a orientação das actividades físicas. Muitas vezes sem a prévia preocupação dos materiais necessários para a execução de tais actividades.

(iii) Motivação Inicial

As aulas de Educação Física tem sido pouco motivadas, pouco atractivas e pouco aprazíveis para os alunos em diversas escolas primárias do Município do Cazengo, devido a falta de criatividade, por falta de recursos a outros materiais e acções educativas que incorporem os movimentos que despertam o interesse dos mesmos.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

Os professores não articulam a teoria e a prática para transmitirem aspectos procedimentais, atitudinais, conceptual e practicidade desportiva.

A Educação Física é também a disciplina que promove o desporto escolar e alavanca o desporto profissional desde os escalões mais básicos. Nalgumas escolas juntam-se várias turmas no pátio e professores experientes é que dirigem as aulas.

Muitos professores recorrem a outros manuais para planificarem suas aulas; Havia professores que, corresponderam as expectativas; Verificou-se professores que orientavam as aulas de Educação Física vestidos a rigor, com roupa executivas e por conseguinte exigia

que seus alunos trajacem roupas desportivas; Os professores não explicam o valor da Educação Física, sua importância no currículo de ensino primário.

A aplicação da criatividade nas aulas de Educação Física constitui uma mais valia para os alunos, pois, desenvolve o seu intelecto, dinamiza as aulas, motiva-os para frequência às outras aulas, ajuda-os a perceber o sentido da disciplina no horário e no currículo.

Não se observou o recurso às TICs como ferramenta essencial de ensino-aprendizagem.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

Presença, participação nos jogos inter-turmas e inter-grupos, os professores reconhecem que as escolas não possuem recursos e, eles não têm alternativas, por isso, planificam somente, corridas e pequenas brincadeiras: Jogo da cadeira, prática de força de puxa-puxa das filas indianas organizadas por grupos, marchas ao longo do pátio; As actividades que exigem uso de alguns objectos, eram dispensadas, salvo quando ocasionalmente alguém apresentasse uma bola ao professor, automaticamente os professores mudavam de plano e, mandavam os alunos jogarem entre si, mas sem orientar as regras de jogo. Muitos professores tomavam o papel de fiscal ou de árbitro nos jogos, enquanto os outros controlavam os comportamentos agressivos.

Um dado importante, os professores sempre que orientassem jogo de futebol, excluiam as meninas, e relegava-as a plateia somente para aplaudirem os meninos de suas turmas; Contrariamente, as professoras tendiam mais a orientarem jogos muitos simples com grande pendor feminino como a *macaca*, a *garrafinha*, a *brincadeira com rolhas de garrafas*, *brincadeiras de juntar e expalhar pedrinhas*, com o arremesso de uma bola.

Quer da parte dos professores como da parte das professoras notou-se dificuldades na integração dos géneros nas actividades físicas desafiadoras.

(vi) Consolidação da aula

A consolidação das aulas da Educação Física consiste na prática do trabalho independente e colectivo sobre os exercícios de habilidades motoras básicas: ginástica, jogos educativos de actividades físicas e recreativas, e remeter os alunos ao relaxamento da intencidade do esforço emprendido na parte principal dos exercícios físicas planificadas.

(vii) Atitude do professor

As aulas Educação Física devem funcionar como oportunidade de integração, de diálogo cordial; É para os alunos a oportunidade para experimentar, o respeito pelas regras de jogos, a tolerância, o “fair play”, a cooperação, a imaginação, a intuição táctica e técnica, o espírito ganhador, a audácia, a persistência, o comprometimento com os objectivos do grupo, a solidariedade (nas adversidades ou lesões que possam ocorrer), cordialidade, é também uma oportunidade para o professor introduzir princípios de democracia, negociando a turma as regras de jogos entre outros aspectos.

5.1.2.7- Ensino da disciplina de Religião e Moral (*Rel. M.)

A Educação Religiosa no Ensino Primário visa de forma geral fornecer as crianças noções da Bíblia; Trata-se de uma incursão aos estudos religiosos, ao conhecimento da vida Cristã. Esclarecendo-as que as práticas de culto, de reza e oração praticadas nas igrejas têm respaldo teórico na Bíblia.

Esta disciplina é dada nas escolas católicas como uma inovação do currículo. Como já nos tínhamos referido atrás, a RE abre um espaço para que dentro da flexibilização curricular, os promotores possam com prévia argumentação das razões que a justificam serem autorizados para tal procedimento. Daí que dos 20 professores tidos como unidade de análise somente a 6 deles, correspondente a 30% é que se observaram as aulas desta disciplina caracterizadas de muito bom para 1 professor, num percentual de 5%, igual número e percentagem de bom, 2 professores referente a 10%, para a classificação medíocre destacaram-se 2 professores, 10%; 14 professores, o correspondente a 70% não têm esta disciplina nos seus horários.

(i) Planificação das aulas

Pelo facto de ser uma especificidade das escolas católicas, os conteúdos e programas não dependem do Plano de Estudo do Ensino Primário aprovado pelo INIDE, mas, sim da Comissão Provincial das Escolas Católicas, comissão esta que anualmente coordena e planifica os conteúdos da disciplina.

No caso do Cazengo a coordenação funciona no Complexo Escolar “Santa Maria Goretti”; Os professores desta disciplina planificam com regularidade e adequam os objectivos com os métodos, conteúdos e meios de ensino.

(ii) Preparação das condições prévias

De formam geral as condições prévias destas aulas decorrem logo a entrada para o pátio da escola em parada que em muitas escolas é conhecida como «Bom Dia», «Boa Tarde», onde se aproveita fazer a reza inicial e a passagem da lição de moral da semana.

(iii) Motivação Inicial

A motivação inicial nas aulas de Religião e Moral é baseada no cântico sacra e na reza da catequese.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

A disciplina de Religião e Moral visa não só introduzir os alunos aos ensinamentos bíblicos, mas também permite de forma geral tomar consciência do seu ser e do seu existir; Tomar consciência clara do seu corpo, dos sentidos e das possibilidades que o corpo lhe dá; descobrir que é um ser em crescimento; A ir dando-se conta da realidade em que se encontra; fazer crescer nela o sentido de responsabilidade de seus actos; Despertar e aprofundar o sentido do bem e do mal; Fazer-lhe ver que existe um Deus que actua com ela como Pai-Mãe e com o qual pode relacionar-se sempre; Fomentar em si hábitos e atitudes positivas.

Um assunto que ressalta a nossa análise é o facto de que os professores nas suas abordagens não diversificam os assuntos religiosos, mesmo dentro do Cristianismo, existe um certa tendência de exclusividade do catolicismo romano nestas escolas.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

As avaliações desta disciplina é mais presencial e da assiduidade às aulas. Porém, os métodos de ensino e avaliação são com base na memorização das rezas que contém o Catecismo doutrinal.

(vi) Consolidação da aula

As tarefas mais comuns é orientar os alunos a rezarem em todas as ocasiões do dia-a-dia (ao levantar, antes das refeições, e ao dormir). Os professores orientam também a reza do Terço com ajuda dos pais.

(vii) Atitude do professor

Os professores que leccionam esta disciplina, normalmente são pessoas afectas à congregações religiosas ou leigos activos na vida da Igreja, com elevado espírito de humanismo e de afectividade com os alunos e não só. Os professores esforçam-se por manter os níveis do humor e atendem as situações individuais, promovendo uma pedagogia personalizada.

Quanto a resolução de conflitos em sala de aulas, os professores envolvem os alunos e buscam consensos com os alunos. Nós somos de opinião que os alunos podem sim ajudar os professores em buscarem soluções para os conflitos no seio dos alunos.

5.1.2.8- Ensino da disciplina de Língua Nacional Kimbundu (L. N. K.)**

O ensino da Língua Nacional Kimbundu nas escolas primárias do Cazengo pode-se considerar como um dos maiores fracassos das inovações trazidas pela Reforma Educativa. A sua classificação global é de 9 valores, resultado medíocre, não obtante ter-se encontrado uma classificação máxima de 13 valores; O valor mínimo é 6,3 valores; A moda das classificações desta disciplina é de 10 valores.

A má caracterização das aulas de Língua Nacional Kimbundu podem serem mencionadas de acordo com a descrição dos itens abaixo:

(i) Planificação das aulas

Professores na sua grande maioria não planificam e não leccionam as aulas de Língua Nacional Kimbundu elegando falta de domínio da mesma e, tal facto é do conhecimento das direcções de escola e até mesmo da Direcção Municipal da Educação. Por tal facto, para alguns professores esta disciplina é tida como não observada (NO), não

tendo sido caracterizada segundo a escala adoptada. Os depoimentos dos responsáveis da Educação confirmam as grandes dificuldades que os professores sentem no ensino da disciplina de Língua Nacional Kimbundu (Veja-se Gráfico Nº 6.2.14).

(ii) Preparação das condições prévias

Para quem entre na sala da aula para ensinar a Nacional Kimbundu Kimbundu e saúda os alunos em português, a partida já derrota o processo; Muitos professores sumariam as aulas de Língua Kimbundu, pedem que os alunos copiem o sumário escrito em Língua Portuguesa e mandam os alunos para casa.

(iii) Motivação Inicial

Nas poucas escolas em que a Língua Nacional Kimbundu é leccionada, os professores embora não dominam tanto, quinzenalmente têm aulas prática de Kimbundu com dois professores destacados no ensino da disciplina.

Os professores treinam semanalmente com os experientes noções básicas sobre a língua, aqueles que tiverem grandes dificuldades, as aulas são dadas pelos professores já experientes e o professora da turma assiste aula juntamente como porifessor estagiário nesta disciplina.

O prfessor saúda os alunos em Kimbundu, organiza a sala de aula e em seguida dá espaço ao professor de apoio.

(iv) Tratamento do conteúdo da aula

As aulas são dadas de forma contrastiva, isto é, o professor por exemplo ensina a contar de 1 a 5, representando os números de forma comprehensiva, escreve por extensão em Kimbundu para em seguida ler os números em coro com os alunos. Muitas aulas são de revião, já que os alunos levam muito tempo para memorizarem os vocábulos ensinados. Segundo os Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), o Kimbundu é dado com maior interesse a partir da 3^a classe, onde os alunos já dominam um leque de informações em Língua Portuguesa e vão traduzindo somente do Português para o Kimbundu.

Para além do desinteresse manifestado para o ensino desta disciplina, quase que nenhum material didáctico é disponibilizado (Manual do Aluno e Guia do Professor); Não foi observado o uso das TICs e, a participação dos alunos foi caracterizada de má.

(v) Avaliação das aprendizagens durante as aulas

Em linhas gerais a disciplina de Língua Nacional Kimbundu, mesmo nas escolas de experiência-piloto, não é avaliada. Olhando para a interpretação do Gráfico N° 6.2.14 e das justificações apresentadas pelos professores e, parafraseando Kadi (2014), Malumbu (2005) e Oliveira (2016), chega-se mesmo a afirmar que, nalguns aspectos da gestão do Sistema de Educação e Ensino em Angola há falta de coerência entre as políticas educativas aprovadas por lei e a realidade concreta do cenário educativo no geral e das escolas de forma particular.

(vi) Consolidação da aula

As aulas de Língua Nacional Kimbundu são as que menos tempo fazem. Às vezes nem chegam a durar 20 minutos. E quase sempre a tarefa orientada consiste em pedir que as crianças saúdem em Kimbundu os pais ao chegarem a casa ou que contem de 1 a 5.

(vii) Atitude do professor

Pouco se tem a comentar a este respeito, porquanto dos 20 professores seleccionados para amostra somente 9 professores lecionam a **L.N.K. e destes apenas 4 tiveram a classificação de suficiente prestação e outros 5 professores improvisavam as aulas.

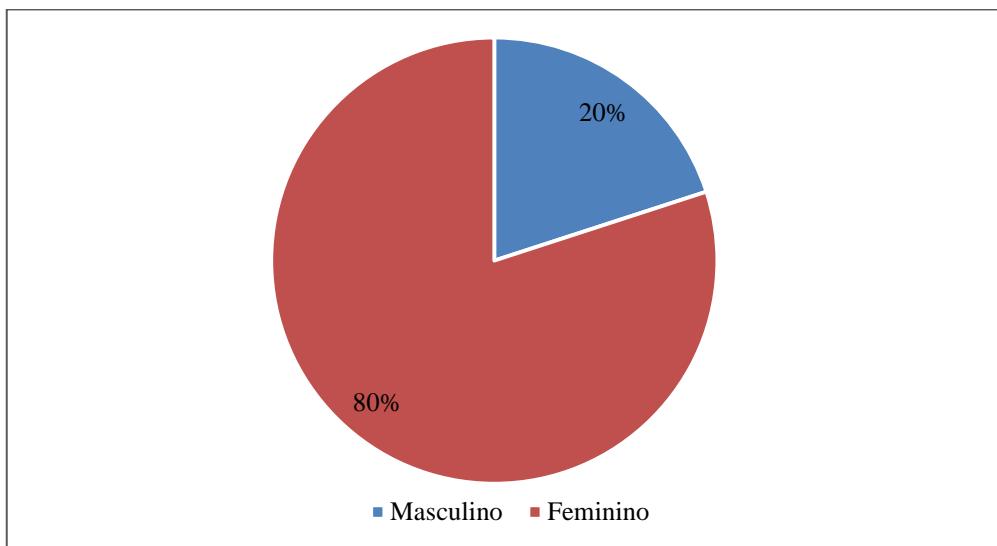
A atitude que se pode considerar é de humildade e honestidade da maioria dos professores reconhecerem que não estão capacitados para ministrarem conhecimentos sobre os quais não têm domínio.

5.2. Apresentação e análise dos dados do inquérito aplicado aos professores da Primeira Classe das Escolas Primárias do Município do Cazengo, Província do Kwanza Norte / Angola (Apêndice # 2)

Bloco I - Perfil dos Inqueridos

Pergunta nº 1:

Gráfico Nº 5.2.1 - Sexo



Fonte: Elaboração própria do autor

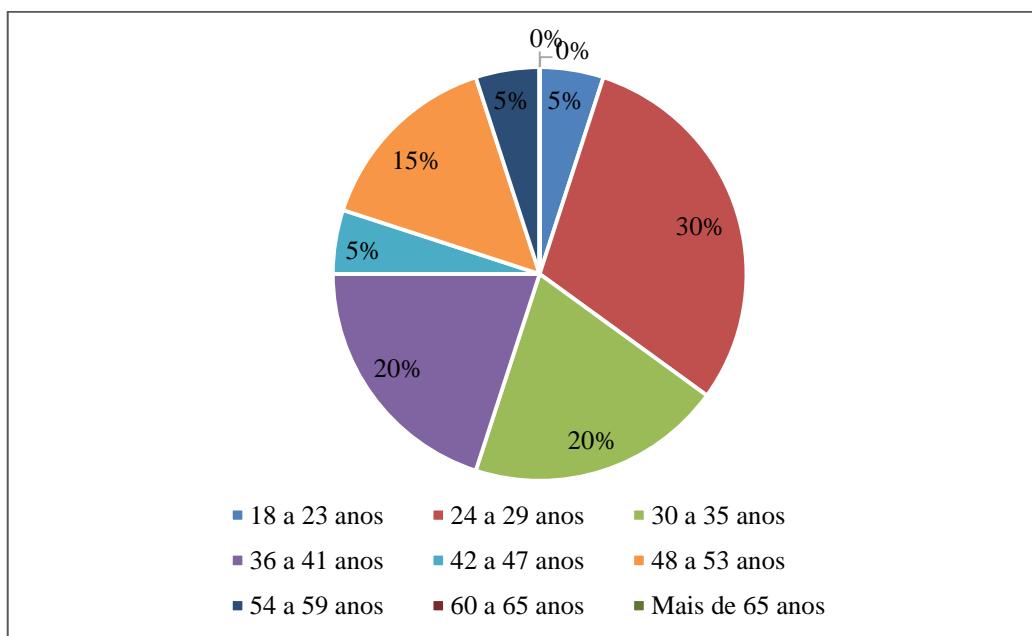
Algo muito curioso, dos 116 professores que leccionam a 1^a classe a nível do município, 96 são do sexo feminino. Da população seleccionada constata-se no gráfico acima referido que, dos 20 professores inqueridos, 16 são do sexo feminino e somente 4 são do sexo masculino. Isto é 80% da amostra dos professores é constituído por mulheres.

Em Angola de forma geral e no Kwanza Norte de forma particular e mais especificamente no município do Cazengo, paresse se manter a tradição ateniense de que a educação infantil ser simplesmente uma responsabilidade feminina. É comum nas nossas escolas de formação de professores comentários de que o curso de educação primária serem cursos destinados simplesmente para a classe feminina e, há tendência de estigmatização dos homens que acorrem a tais cursos, como sendo homens com tendências feministas. Tal preconceito decorre da posição maxista que os homens angolanos, em grande maioria assumem desde a casa em que, os cuidados e a responsabilidade da educação dos filhos caberem mais às mães que aos pais.

Cuidar e educar os filhos é tarefa dos pais, ou de toda e qualquer pessoa que assume a guarda dos mesmos, seja ela homem ou mulher. Por analogia, os professores são os segundo pais das crianças sobre sua responsabilidade, logo, não pode haver nem em casa nem na escola a exclusividade feminina no ensino primário. Pois, vê-se nas escolas um défice de professores formados em magistério primário, mas, que preferem trabalhar no ensino secundário.

Pergunta nº 2:

Gráfico nº 5.2.2 - Idade



Fonte: Elaboração própria do autor

Como se apresenta no gráfico, maior parte dos professores estão abaixo da média de idade para aposentação, isto é 65 anos. Isto indica que os professores na sua maioria são jovens. Onze (11) dos 20 professores tem idades abaixo dos 35 anos de idade, correspondente a 55%.

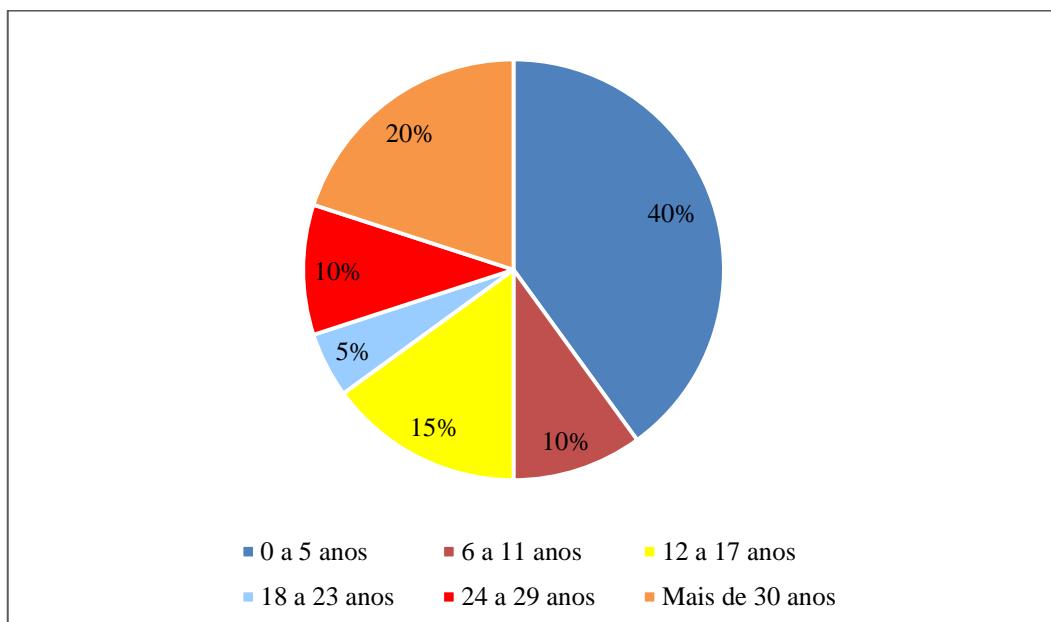
A criatividade é muitas vezes associada à pessoas jovens; na infância ela é muitas vezes colocada no mundo da imaginação e, acha-se muitas vezes que os adultos e os idosos não são criativos. Porém, a criatividade é a capacidade de criar novas ideias, de inovar as acções, de mudar de comportamentos e atitudes ou formas de proceder (Felippe (s/d) apud Bispo, 2014). Esta capacidade não é exclusiva aos jovens, mas, a todas as pessoas que exploraram sua espontaneidade que conseguem reflectir para além do convencional na busca de soluções para os problemas que sucedem um após outro cujas medidas muitas

vezes não estão previstas nos postulados ou que dada a contingência do contexto escolar e da sala de aula torna difícil e complexo sua resolução (AA.VV, 2005).

Este gráfico traz-nos a ideia de que os professores que leccionam a 1^a classe ainda têm muito contributo a dar e, que bem orientados poderão reverter o actual quadro do ensino primário, empreendendo maior criatividade.

Pergunta nº 3:

Gráfico nº 5.2.3 - Anos de Experiência na Educação



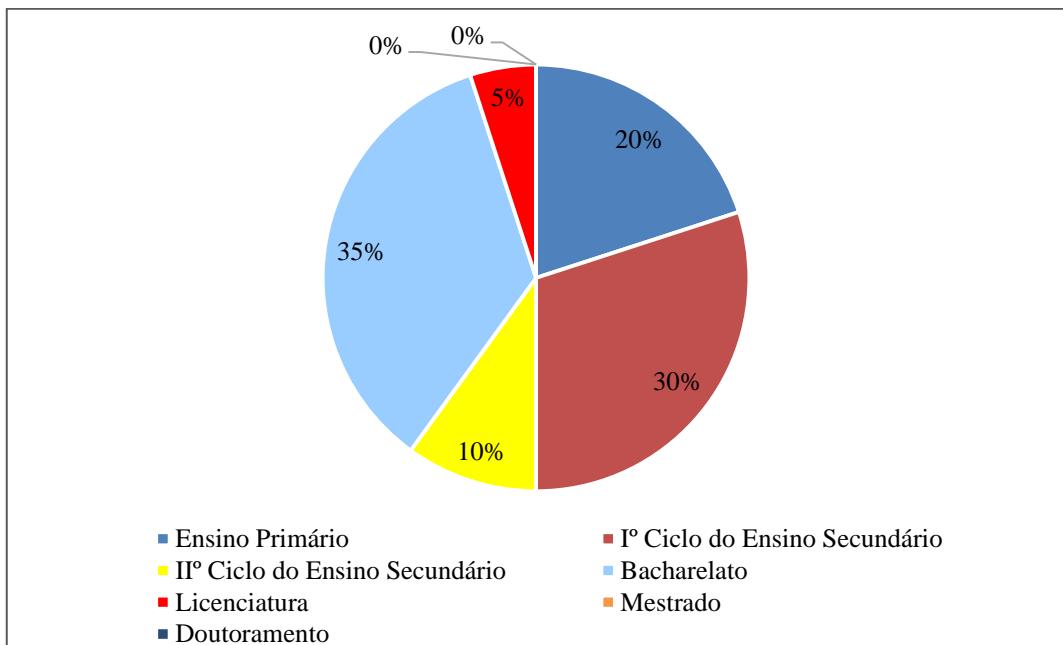
Fonte: Elaboração própria do autor

A experiência pode não dar especialização, mas, oferece competências e habilidades de saber fazer as coisas. Esta questão foi colocada no inquérito para sabermos o nível de experiência acumulada pelos professores, para também aferir por hipótese os escalões profissionais dos mesmos para igualmente se inferir os níveis de satisfação profissional dos professores como elemento motivador do desempenho docente, onde a criatividade (inovação) é ponto assente (Cf.: Decretos nº 42/08 de 20 de Março e nº 7/08 de 23 de Abril: Anexos 2).

O maior número de professores trabalha há mais de cinco anos na educação, 8 professores, correspondente a 40% é número de professores com menos anos de experiência.

Pergunta nº 4:

Gráfico nº 5.2.4 - Habilidades Literárias



Fonte: Elaboração própria do autor

Cinquenta por cento dos professores inqueridos têm habilitações literárias inferiores a 12ª classe, ou seja 10 professores não têm o II ciclo de formação de professores, pelo que estão enquadrados como professores do ensino primário auxiliares.

De acordo com o artigo 10º da LBSE, ponto 2 o sistema de educação estrutura-se em três níveis: a) primário, b) secundário e c) superior. E a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído por seis subsistemas de ensino: a) subsistema de educação pré-escolar, b) subsistema de ensino geral, c) subsistema de ensino técnico – profissional, d) subsistema de ensino de professores, e) subsistema de ensino de adultos e f) subsistema de ensino superior (Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

Olhando pelas idades, anos de experiência percebe-se que maior parte dos professores ingressaram para educação antes de 2001 altura em que foi aprovado a actual reforma. Nestes anos subsequentes vão fazendo esforços de se adaptarem à nova realidade de ensino.

Os professores ainda pensam que quando se tem habilitações literárias elevadas devem-se imediatamente transferir para uma escola do Iº ou do IIº ciclo. Isto é notório porque, no Kwanza-Norte a Escola Superior Pedagógica existe há já oito anos e já lançou

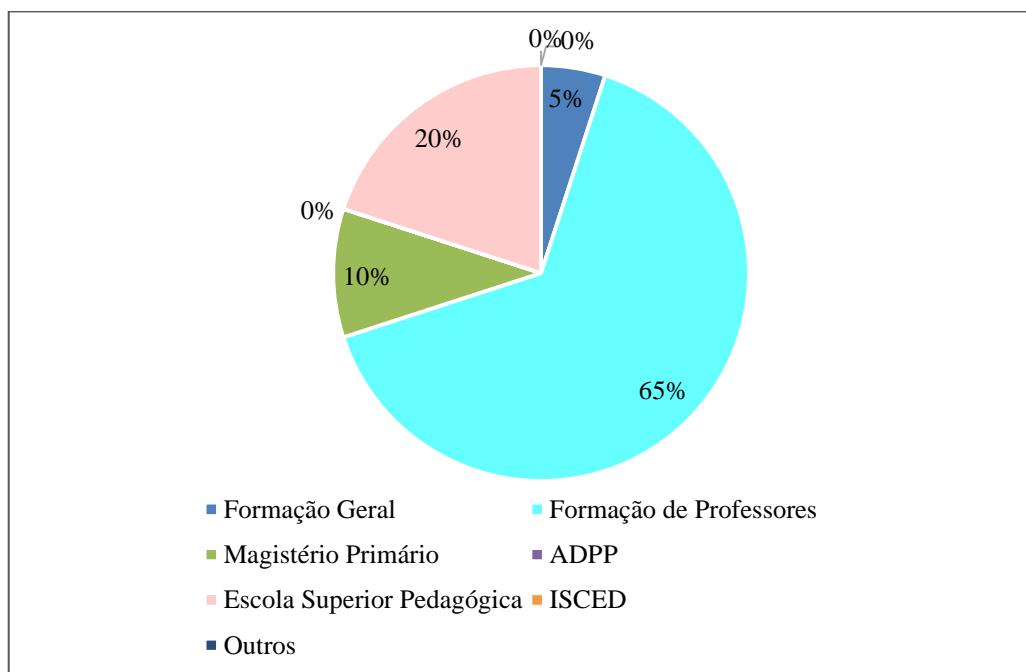
no mercado mais de 500 licenciados. Todavia, apenas um licenciado foi encontrado a leccionar no ensino primário.

Os professores com maior grau académico preferem dar aulas no ensino médio em detrimento das classes iniciais.

Defendemos que já seria sem tempo alocar quadros com elevado grau científico e qualificação reconhecida nas escolas do ensino primário para não só darem aulas, mas, também e sobretudo por efeito multiplicador irem transmitindo suas experiências aos demais professores. Assim acontece na maioria dos países nórdicos, onde os melhores pedagogos e psicólogos actuam no ensino primário (Zassala, 2012).

Pergunta nº 5:

Gráfico nº 5.2.5 - Especialidade



Fonte: Elaboração própria do autor

Vale lembrar que em Angola, há três instituições com perfil de formação de professores para o Ensino Primário que são:

- Magistério Primário que forma professores a nível médio;
- Escola de Professores do Futuro (EPF-ADPP) que oferece formação a nível médio, preparando professores primários para atenderem as escolas das zonas rurais e;

- Escola Superior Pedagógica, esta oferece formação superior em Ciências da Educação e, entre as várias especialidades integra também o Ensino Primário. Trata-se de um curso de graduação em Metodologias do Ensino Primário.

Embora com carga horária, créditos e níveis de exigências científico-investigativas diferenciadas, estas três instituições seguem a mesma matriz curricular na preparação de profissionais para atenderem a monodocência exigida no Ensino Primário em Angola.

Os professores do ensino primário deverão ser preferencialmente indivíduos habilitados com o curso médio de formação de professores ou equivalentes com requisitos possíveis de serem enquadrados nas categorias e escalões correspondentes obedecendo os anos de experiências na educação (Ver artigo 9º do Decreto executivo nº 3/08 de 4 de Março). Apesar deste pressuposto são ainda admitidos a professor do ensino primário, considerados auxiliares, indivíduos com a 8ª ou 9ª classe, sem os requisitos previstos no artigo 9º antes mencionado sobre o perfil do professor do ensino primário.

Embora o actual Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino não Universitário permita que profissionais com habilitações literárias inferiores a 12ª classe, pensamos que caso haja um bom seguimento dos processos de admissão por via dos concursos públicos e uma boa redistribuição dos quadros da função pública de acordo com suas habilitações e especialidades seria possível reverter o actual quadro.

Os professores do ensino primário diplomado são aqueles que tenham frequentado o IIº ciclo nas escolas de formação de professores, especificamente o magistério primário, a escola de formação de professores do futuro (ADPP) e que tenham o curso superior na especialidade de ensino primário, nas Escolas Superiores Pedagógicas, nos ISCEDs como variante do curso de pedagogia. Todavia, também é verdade que, durante o sistema de ensino extinto (antes da reforma), muitos dos actuais profissionais da educação frequentaram a escola básica de formação docente, que substituíram as ex-escolas do posto.

Muitos professores desta época ainda estão no activo e não superaram as suas classes académicas.

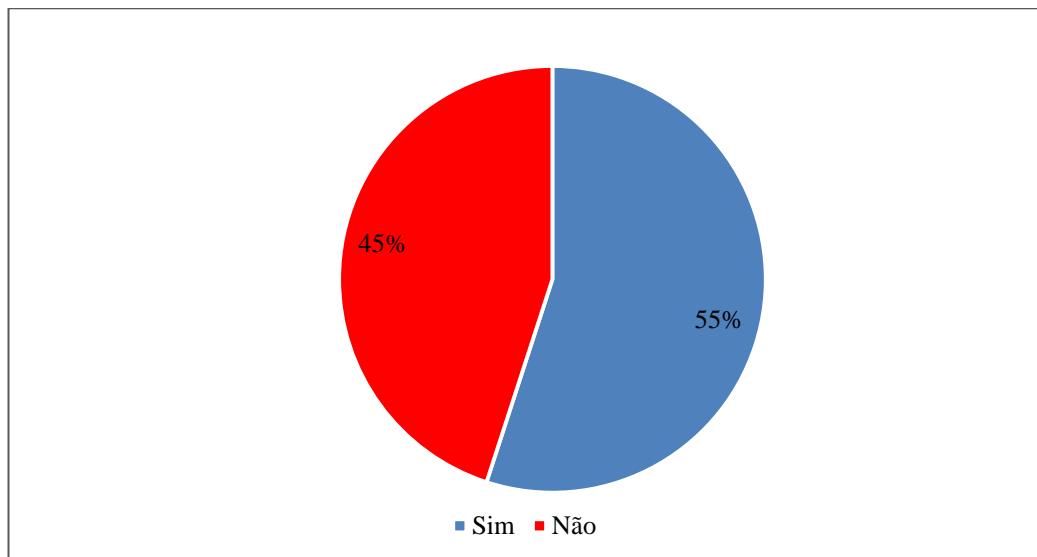
Estes professores deram sim um contributo muito valioso e continuam a dar naquelas localidades onde se regista uma falta gritante de professores. Todavia, temos também que compreender que deverá tratar-se de uma medida paliativa e, a medida que o

número de especialista vai crescendo deve-se já substituir estes quadros por aqueles formados na área de ensino primário e que talvez se ajustem melhor às exigências da nova modalidade docente, o da monodocência (Ver Quadro N° 2.7).

O ensino primário é a base de todo processo de formação do indivíduo e, é de pequeno que se torce o pepino, logo é de todo sensato que os professores com elevado nível de formação desde que sejam especialistas na área assumam a docência no ensino primário e outras actividades concorrentes à melhoria da qualidade do ensino neste subsistema.

Pergunta nº 6:

Gráfico nº 5.2.6 - Tem formação em Metodologias ou Didácticas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

Apesar de que 50% dos professores possuírem habilitações literárias abaixo da 12^a classe, 55% destes professores tem formação em metodologias ou didáctica do ensino primário. Porém, comprehende-se que tenham tido esta formação a nível da sua formação básica. Pois, 65% frequentou a escola de formação de professores (ex-IMNE) e, são por via da sua formação média professores do 1º Ciclo diplomado, encarregues de leccionar uma determinada disciplina de acordo com a especialidade feita, seja de Geo - História, Mate – Física ou Bio – Química.

Para estes professores, ao frequentarem o ensino médio de especialidades, os tenha feito perder a prática da monodocência e mesmo no ensino superior muitos deles não

optaram para o curso do ensino primário, fizeram ou Linguística nas várias opções ou os cursos de Biologia, Química, Matemática ou Física conforme os cursos que a única instituição superior de formação de professores oferece.

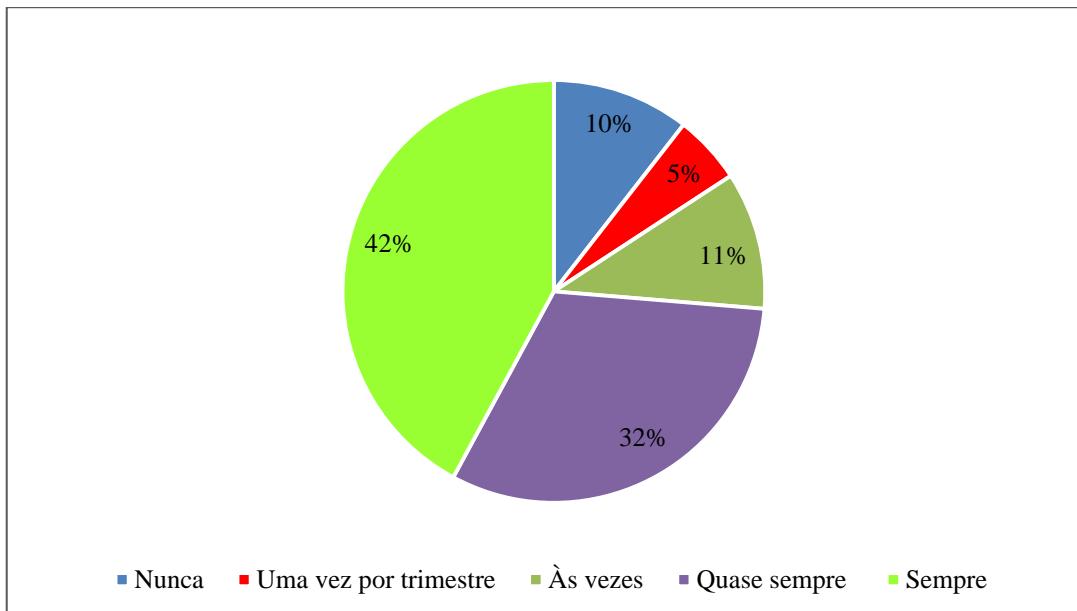
Uma vez que já temos em N'Dalatando o Magistério Primário e o Curso de Licenciatura em Ensino Primário, 45% de professores sem formação em metodologias do ensino primário é um handicap para a implementação da criatividade. Por outro lado, muitos dos que têm formação em didáctica do ensino primário, fizeram-na a nível da sua formação básica, numa altura em que sistema de educação não era unificado, nem coordenado harmoniosamente. Se na altura a monodocência era apenas da iniciação a 4^a classe com um número reduzido de disciplinas hoje o professor primário deve preparar-se para a monodocência da 1^a a 6^a classe, leccionando as seis ou sete disciplinas curriculares.

O professor primário para além dos conhecimentos científicos ou da formação cultural deve ser portador de competências psicopedagógicas que irão permitir-lhe conhecer os seus alunos, bem como as técnicas de transmissão de conhecimentos. Por analogia, o professor como um agrónomo, um cultivador; qualquer que seja a qualidade de semente, se não tiver conhecimentos adequados sobre o solo onde ela será lançada, a produção será fraca (Zassala, 2012). Assim também acontece com professor. Daí que seria de todo imperioso que os professores todos tivessem formação em didáctica do ensino primário. Não é a mesma coisa um professor formado para dar aulas no Iº, IIº ciclo com especialização no ensino pluridocente, dar aulas em regime de monodocência.

O professor primário não só educa a inteligência, mas também vela pelo desenvolvimento emocional da criança e isto só é possível se para além dos procedimentos didáctico – metodológicos o professor colocar um ‘toque’ artístico (a criatividade) nas actividades que desenvolve com os seus alunos (Ferraz, 2010).

Pergunta nº 7:

Gráfico nº 5.2.7 - Com que frequência participa em Seminários de Preparação Metodológica?



Fonte: Elaboração própria do autor

Os professores têm participado com alguma frequência nos seminários de preparação metodológica. Mas, estes não têm sido suficientes para colmatar as dificuldades que muitos deles, até alguns com formação em metodologias do ensino primário apresentam no que tange a criatividade docente. Isto foi possível aferir não só a partir dos comentários dos professores, os quais revelam que estes seminários quase nada de novo têm acrescentado; como também dos depoimentos de muitos responsáveis da educação no município do Cazengo.

Fazendo um contraste com os depoimentos dos responsáveis entrevistados pode-se constatar que, se de um lado há rotina na estruturação destes seminários, por outro, verifica-se também ausências e falta de assiduidade de muitos professores.

Para o Coordenador Geral das ZIPs a nível do município do Cazengo (CGZIPs), as zonas de influência pedagógica (ZIPs) exigem, mais do que um coordenador, um dinamizador. Talvez, um supervisor pedagógico, com especialização em formação de formadores com pendor em metodologias ou didáctica do ensino primário para melhor orientar as actividades didácticas e pedagógicas.

Já no entender da Directora da Repartição Municipal os seminários de preparação metodológica seriam mais prático que teórico, pois, os professores estão fartos de

seminários de âmbito teórico, porque há risco de dormirem e outros mesmo de se furtarem; E muitos professores vão aos encontros somente por ameaça de descontados seus salários.

O Director da Escola Marista defende que o espírito de iniciativa para além de fazer parte já do carácter da pessoa a sua aplicação em situações concretas do ensino – aprendizagem pode ser estimulado pela formação e por exercitação constante. Daí que, os seminários de capacitação pedagógica dos professores deve ser com temáticas diferenciadas e com pessoas de vários lugares.

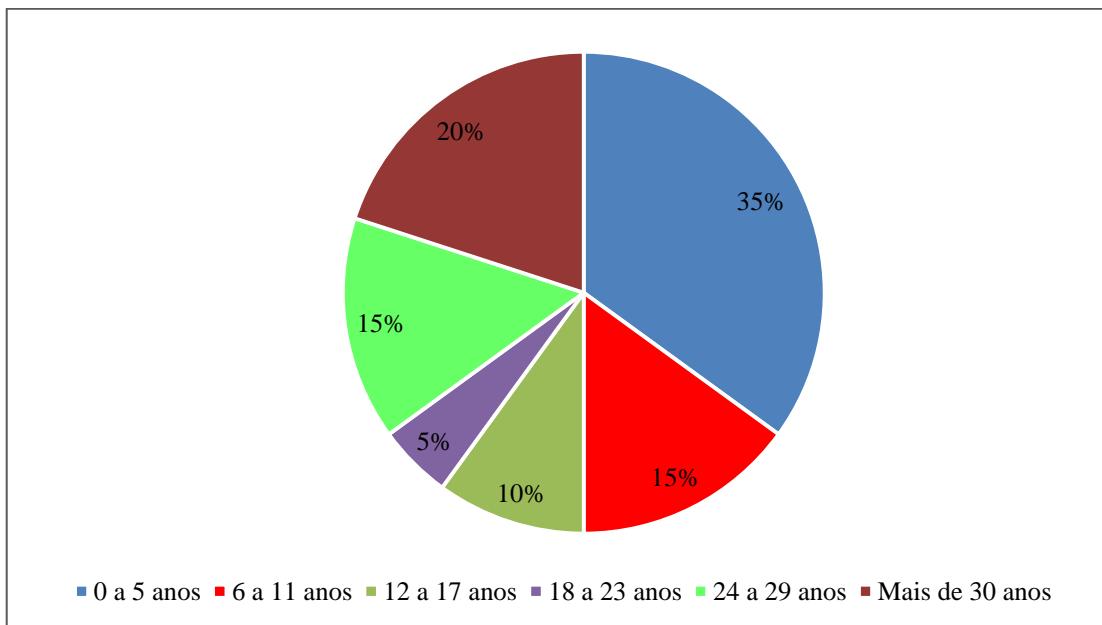
Por sua vez o Director Provincial da Educação na entrevista prestada, lamentou o facto de que os professores do Kwanza-Norte de forma geral escusarem-se dos programas de formação contínua e que aqueles cujo desempenho não ultrapassa a média e que sofrem mais advertências dos seus directores de escola, são os que mais se furtam dos seminários de preparação metodológica.

Os seminários de preparação metodológica dos professores pode ser dirigido por especialistas ou uma equipa multidisciplinar formada para o efeito que estivesse representada em cada ZIP. Estes teriam a incumbência de instruir a actuarem de forma criativa nas várias actividades programadas pelo Plano Curricular do Ensino Primário de forma geral e da 1^a classe conforme os subgrupos de planificação.

Os professores através de grupos de trabalho podiam aprender a construir materiais didácticos, simular situações de ensino – aprendizagem, ensaiar a utilização de diferentes métodos, técnicas, procedimentos didáctico – pedagógicos e treinar o uso de diferentes recursos didácticos, bem como diversas formas de disposição da sala de aula e não só (Cardoso, 2013; Delgado, 2013).

Pergunta nº 8:

Gráfico nº 5.2.8 - Há quantos anos dá aulas no Ensino Primário

**Fonte:** Elaboração própria do autor

A experiência pode não dar especialização, mas, oferece competências e habilidades de saber fazer as coisas (Ver Gráfico Nº 6.2.3).

Mais de metade dos professores leciona no ensino primário há mais de cinco anos. Por esta razão deduz-se que os professores sobretudo aqueles que não têm formação específica se tenham adaptado ao antigo sistema de ensino (monometódico) cuja preocupação era somente ensinar as crianças ler e escrever.

De lembrar que havia na altura apenas disciplinas para a 1^a classe (Língua Portuguesa e Matemática), por outro a frequência do Pré-escolar era facultativo e, dependia da vontade dos pais e encarregados de educação pelo que, as escolas primárias integravam a classe de iniciação, onde as crianças aprendiam os primeiros passos do A, B, C. aprendiam a contar e a desenhar.

Tal procedimento era feito num único ano, também conhecido de ‘pré-classe’. Hoje, o Plano Curricular do Ensino Primário é muito mais rico com actividades multifacetadas e mais exigentes quer para o aluno que a desenvolve, quer para o professor que orienta e coordena sua execução.

Por este motivo o Plano de Formação dos Professores Primários mereceu igualmente uma reestruturação e uma evolução, adequado às competências e habilidades que se devem criar nos alunos à saída deste ciclo de formação.

Com esses argumentos queremos dizer que, a experiência e o bem-fazer depende muitas vezes não dos anos acumulados no exercício de uma actividade, mas se não da constante actualização dos nossos conhecimentos e habilidades. Pois, se os anos de serviço não acompanhar a dinâmica dos novos contextos educativos; Embora, permita conhecer com maior realismo as dificuldades vivenciadas no exercício da profissão nada contribuirá para melhorar o nosso desempenho.

Muitos professores encomodam-se com a actual reforma, alegando ser muito fastidioso e exigir do professor muita paciência e dedicação na prepação das aulas.

O professor primário é o agente social do processo de intervenção dos vários profissionais e de outros actores que directa ou indirectamente tornam a aprendizagem da criança e do pequeno adolescente uma actividade agradável.

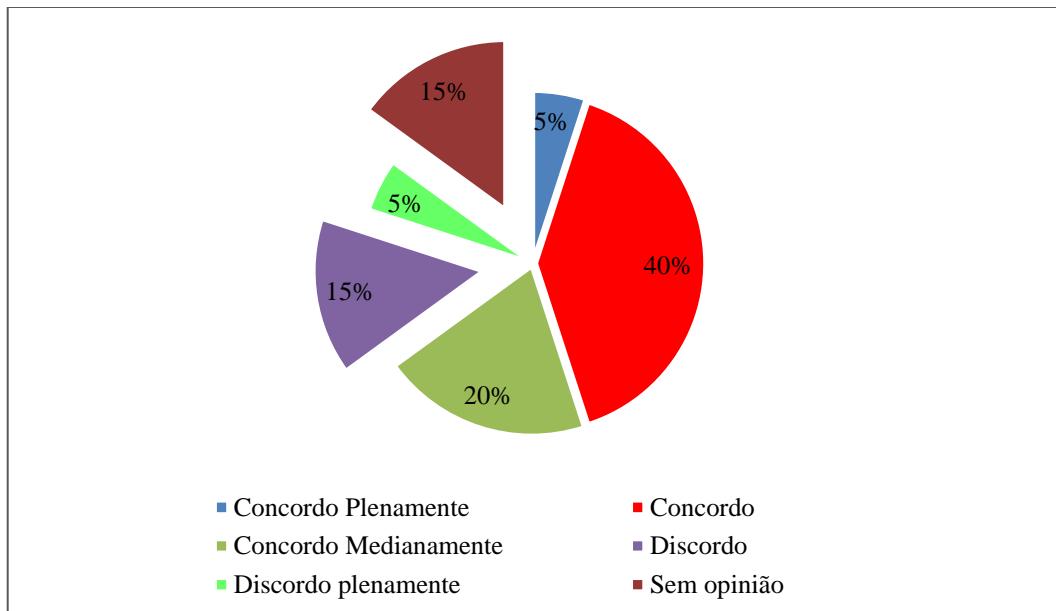
Dispertar a sociedade sobre o interesse em apoiar as instituições do ensino primário é tarefa do professor primário. É o professor primário quem através do método heurístico e através de várias actividades quer didáctico – pedagógicas, lúdicas e recreativas e extra – escolares ajuda as crianças a dispertarem o seu talento que poderá conduzí-la na escolha da futura profissão (Artigo 2º do Capítulo I sobre Regulamento das Actividades Extra-escolares do MED, citado por Zassala, op. cit.).

Os anos de experiência pode também ser indicador de que os professores com mais anos tenham já leccionado as diferentes classes do ensino primário e que por tanto dominam quais as exigências destes ciclo de formação e podem partilhar suas iniciativas através de encontros de trocas de experiências, e desta forma vão se auto-ajudando na superação das barreiras enfrentadas uns com os outros.

Bloco II - Sobre as Actividades Curriculares na 1^a Classe, no Âmbito da Reforma Educativa em Angola, Responde:

Pergunta nº 9:

Gráfico nº 5.2.9 - A Reforma Educativa em curso no País constitui uma valia para tornar o processo de ensino - aprendizagem mais criativo?



Fonte: Elaboração própria do autor

Para a compreensão da reforma do sistema educativo em Angola não basta só olharmos pelos diplomas legais que conduziram a reforma do mesmo sistema desde 1975. É necessário pois, fazer uma interpretação dos factores intrínsecos e extrínsecos que tem motivado os processos de mudanças da vida social angolana.

O descuramento dos factores sócio – económicos, políticos, culturais, filosófico – epistemológicos, psicopedagógicos e didáctico - curriculares na compreensão da actual reforma educativa faz com que muitos professores se mostrem alheios às razões da sua implementação e a prossecução das acções à elas inerente. O êxito da reforma é também muitas vezes questionado pelos professores.

O gráfico ilustra que 5% dos professores concorda plenamente que a reforma seja uma valia para tornar o processo de ensino - aprendizagem mais criativo; 15% discorda. Outros 15% não domina o assunto da criatividade no ensino por isso ficou sem opinião; 20% não tem uma ideia, daí afirmarem que a reforma constitui medianamente uma valia para tornar o processo de ensino - aprendizagem mais criativo. Embora a reforma traga

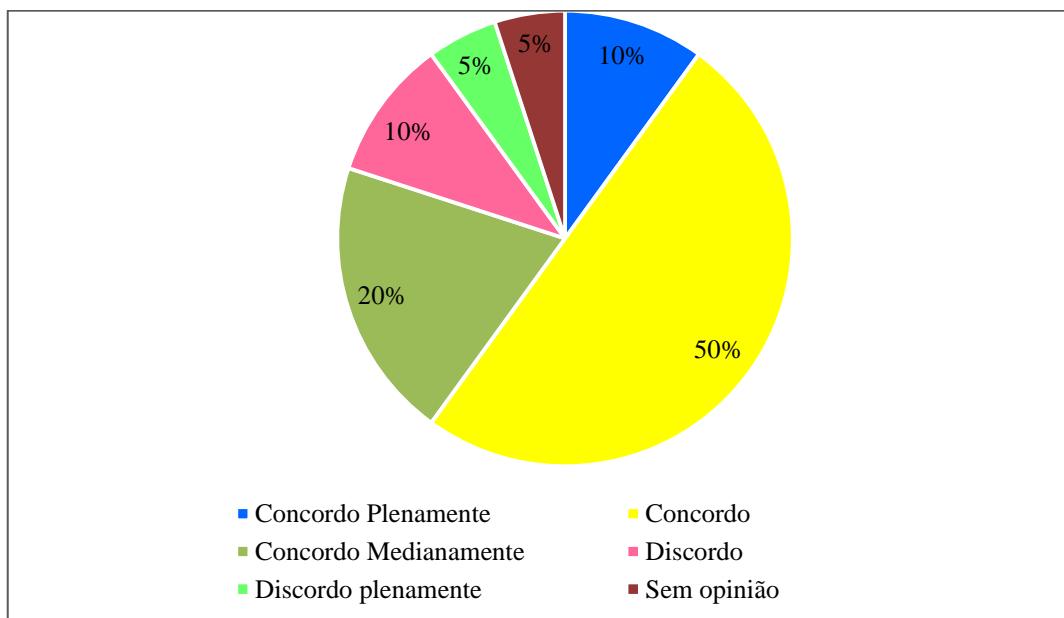
valências normativas e matizes curriculares que permitem maior flexibilidade na actuação dos professores, estes vêm-se muito limitados por vários factores que restringem sua capacidade criativa. Muitos professores preferem não se pronunciar a favor ou contra a reforma por desconhecimento das suas nuances e de suas implicações; Outros professores concordam, porém, pugnam por condições que favoreçam o enriquecimento e a partilha de recursos educativos, bem como a utilização de novos meios de ensino, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade de ensino.

Nesta conformidade, a reforma exige também uma novo ‘código deontológico’ dos professores primários, para se reverter a actuação docente do antigo ao novo paradigma educativo (Dias, 2003; Cardoso, 2007a; Cardozo, 2007b).

Esta dissertação advoga que – muito mais do que as reformistas mudanças de currículos que deixam intocáveis os métodos de ensino-aprendizagem será também a «reforma interior» das cognições dos professores que promoverá uma autêntica transformação das práticas educativas passivas às práticas educativas activas e criativas

Pergunta nº 10:

Gráfico nº 5.2.10 - As actividades metodológicas sugeridas no Plano de Estudo do Ensino Primário e nos Guias do Professor de cada disciplina na 1^a classe facilitam a actuação criativa dos professores?



Fonte: Elaboração própria do autor

Durante a revisão bibliográfica feita, compulsou-se também o Plano de Estudo do Ensino Primário que integra a estrutura curricular da 1^a a 6^a classe, os guias do professor de cada disciplina na 1^a classe, os manuais do aluno e o Relatório Descritivo para as Classes de Transição Automática e a Caderneta de Avaliações no Ensino Primário no âmbito da Reforma Educativa. Da leitura feita destes instrutivos pode-se compreender que, as actividades correspondem aos novos paradigmas de ensino – aprendizagem, com destaque às orientações psicopedagógicas de Jean Piaget. As opções didácticas assumidas nos guias dos professores objectivam o alcance de aprendizagens significativas defendidas por Ausubel e seguidores.

Sobre esta matéria 16 professores num percentual de 80 concordam ainda que os outros 20 de forma mediana que as actividades metodológicas sugeridas no Plano de Estudo do Ensino Primário e nos Guias do Professor de cada disciplina na 1^a classe facilitam a actuação criativa dos professores. Porém, os professores queixam-se das más condições de ensino – aprendizagem que se reflecte na insuficiência de salas de aulas com condições infra – estruturais, de mobiliário e meios de ensino em quantidade e em qualidade suficientes para tornar o processo de ensino – aprendizagem não só criativo mais também eficaz e eficiente, capazes de facilitar a aquisição de aprendizagens significativas nos alunos. Há algumas escolas do município do Cazengo professores a leccionarem não numa sala de aula, mas em “espaços lectivos” (debaixo de árvores, quintais, capelas, espaços vedados de chapas de zincos, vulgo, ‘bate-chapas’, tendas entre outros), salas com carências de carteiras e bancos de material, sem energia eléctrica, com pouca iluminação, muitas vezes sem arejamento, ruídos, humidade, número excessivo de alunos por turma, escassez entre outros aspectos, dificultam o cumprimento das actividade postuladas.

O autor Vieira (2007) relata que tais dificuldades são sentidas por muitas escolas do ensino primário até por algumas situadas nas sedes municipais desde o fim do conflito armado, outras desde o tempo colonial nunca tinham sofrido obras de reabilitação e de apetrechamento (Manuel, 2015b).

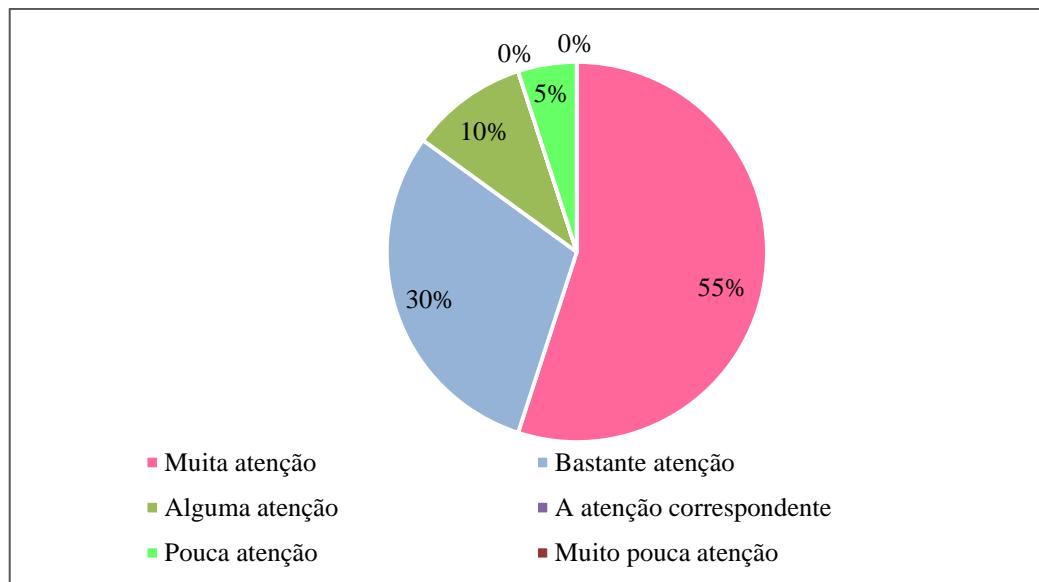
A sociedade contemporânea caracteriza-se cada vez mais pela generalização a toda a população dos vários níveis de educação e ensino. Neste contexto, as tarefas dos docentes tornam-se mais complexas e diferenciadas e o seu desempenho tem vindo a adquirir o estatuto nobre de profissão com direitos e deveres que tal implica. Por isso, a reforma educativa coloca nas mãos dos professores actividades metodológicas desafiadoras. A 2^a RE constitui um apelo inelutável à criatividade a todos os níveis da educação e ensino.

Esta criatividade apelada espera-se ser efusiva até nas actividades do quotidiano do indivíduo, face às mudanças abruptas que caracterizam a “ERA DIGITAL” (Lukoski & López, 2014).

Parafraseando Binji (2013), podemos afirmar que as actividades sugeridas na actual reforma projectam o futuro da escola angolana para a formação de uma consciência crítica, activa e criativa dos cidadãos, cuja promoção depende essencialmente da práxis docente que se projecta para ser mais.

Pergunta nº 11:

Gráfico nº 5.2.11 - Em sua opinião, esta escola presta demasiada atenção no cumprimento do conteúdo planificado?



Fonte: Elaboração própria do autor

Este gráfico mostra que não há flexibilização curricular na aplicação dos conteúdos programáticos. Os directores fiscalizam rigorosamente o cumprimento dos programas por parte dos professores. Isto faz confirmar a posição inspectiva dos responsáveis de educação do município uma vez que na reforma exige - se a figura do supervisor pedagógico.

A ‘inovação pedagógica’ conforme consta no ponto 3 do Decreto nº 7/08 de 23 de Abril: Anexos 2 não pode ser implementada pelos professores se a gestão dos currículos de educação e ensino for feita de forma fechada e vertical sem, a devida contextualização à realidade concreta da população-alvo e do espaço sócio – geográfico em que se situa a escola; Como dizia Nyerere: “**um ensino adaptado ao meio**” (Rela, 2005, pp. 262). Assim deve ser a praxis educativa, baseada numa filosofia educativa contextual. Pois, se

reforma tem um modelo de ensino monodocente, este docente tem de actuar não mais numa perspectiva *monodisciplinar* (linear), mas sim, *multidisciplinar* através do pensamento crítico que vai exercitando no acto da planificação dos conteúdos das diferentes disciplinas que deverá leccionar, *interdisciplinar* para analisar o impacto dos conteúdos leccionados na vida dos alunos e, pela criatividade o professor é chamado a enfrentar os desafios decorrentes do exercício da profissão; o que lhe vai exigir uma visão e uma intervenção transdisciplinar.

A flexibilização curricular permite a criatividade e esta facilita a auto - análise das implicações dos '*modus operandi*' e do '*modus faciendi do professor*', abrindo-se para crítica e auto-crítica. Numa palavra a criatividade a par da flexibilização curricular permitem a aplicação do "*currículo oculto*" (Ventura & Gonçalves, 2014).

Pergunta nº 12: O que é criatividade?

Apesar de estarmos já há mais de uma década no processo de reforma educativa e, com professores com mais de 5 anos na educação, em que, mais de 50% destes lecciona no ensino primário há mais de dez anos, há ainda professores que desconhecem o conceito de criatividade de forma geral e de sua aplicação no ramo do ensino. Esta afirmação é sustentada pelo facto de seis professores não terem respondido esta questão, embora apontassem algumas características de alunos criativos e, também terem indicado alguns aspectos da sua actuação que em nosso entender, há tendências de abertura da parte dos professores no uso da criatividade e que precisa ser alavancada.

A criatividade pode ser vista nas várias dimensões da formação do homem: a nível do saber, do saber – fazer e saber ser e estar. É sobre esta perspectiva que interpretamos as definições dadas pelos professores inqueridos (Cláudio, 2011):

A nível do saber:

Criatividade é criar forma, uma necessidade para os alunos, assim começa do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, do particular para o geral; A criatividade é a arma do sucesso de qualquer actividade. É a arte de buscar sempre a melhor qualidade e estética; Criatividade é a capacidade criadora que um indivíduo possui.

Depreende-se das definições dos professores que a criatividade mais do que ser entendida como actuação arbitrária do docente ante as orientações predefinidas no plano de estudo, devia ser vista como a capacidade de intervenção pragmática e oportuna conforme se vão diferenciando as situações de ensino – aprendizagem a cada instante. A criatividade

permite que o professor ora, actue do abstracto ao concreto, ora do concreto ao abstracto, ora mesmo, actua numa combinação hipotética de métodos que a dado momento pode considerar oportuno e viável (Ver Quadro 5.3 e Figura 5.1).

A nível do saber-fazer:

A criatividade é a capacidade de criar, produzir ou inventar coisas novas, bem como a capacidade de transformar situações e inovar no modo de agir; A criatividade é a faculdade de agir, inventar, criar algo para melhorar os conteúdos programáticos no processo de ensino – aprendizagem dos alunos; A criatividade é a capacidade que o professor tem para facilitar o entendimento das aulas que dá; A criatividade é um meio, método ou forma que se adquire para a realização de uma determinada actividade; A criatividade é o desempenho de actividades escolares ou extra – escolar do processo de ensino e aprendizagem.

A criatividade é mais vista na dimensão prática que teórica. Ou seja, agir criativamente é tornar expressas as nossas ideias e concepções metódicas e técnicas.

Como a criatividade tem a ver com a invenção de coisas novas, de inovar o modo de agir, isto é muitas vezes entendido como violação da ordem estabelecida (AA.VV, 2005).

Os psicólogos defendem que a criatividade remete o homem numa zona de equilíbrio entre o raciocínio versus intuição-acção (Antoine de Saint Exupéry (s/d) citado por Filho, 2005). Daí que ninguém se deve considerar criativo se não intui e não age, consciente do impacto e das implicações sócio – profissionais que daí poderá advir. Não é possível termos alunos, cidadãos criativos se não tivermos professores criativos.

É neste sentido, que contrariamente ao que defende Émile Durkheim em que o indivíduo devia ser educado de modo a se sujeitar aos critérios da escola ('pedagogia da essência'), este trabalho traz para os professores angolanos, kwanza – nortenhos e ndalatandenses o desafio de praticarem a 'pedagogia da existência' proposto por John Dewey e seguidores cuja tese é da escola que comprehende a 'singularidade' dos indivíduos e procura integrá-lo no colectivo (Suchodolski, 2000), uma vez que, as diferenças constituem a principal riqueza do tecido social.

Numa palavra cada pessoa é uma pessoa.

A Nível do saber - ser e estar:

A criatividade é considerada uma capacidade humana de grande valor universal; Pessoas consideradas criativas geralmente são curiosas por natureza e sempre buscam olhar as coisas de forma diferente, buscando oportunidades; A criatividade é a motivação que é dada dentro da turma, muito antes de uma jornada laboral; É a capacidade criadora ou de criar, aquele que tem originalidade inventiva; Criativo é ser dinâmico e inovador; Criatividade é ser mãe, ser criativa, criar boas condutas.

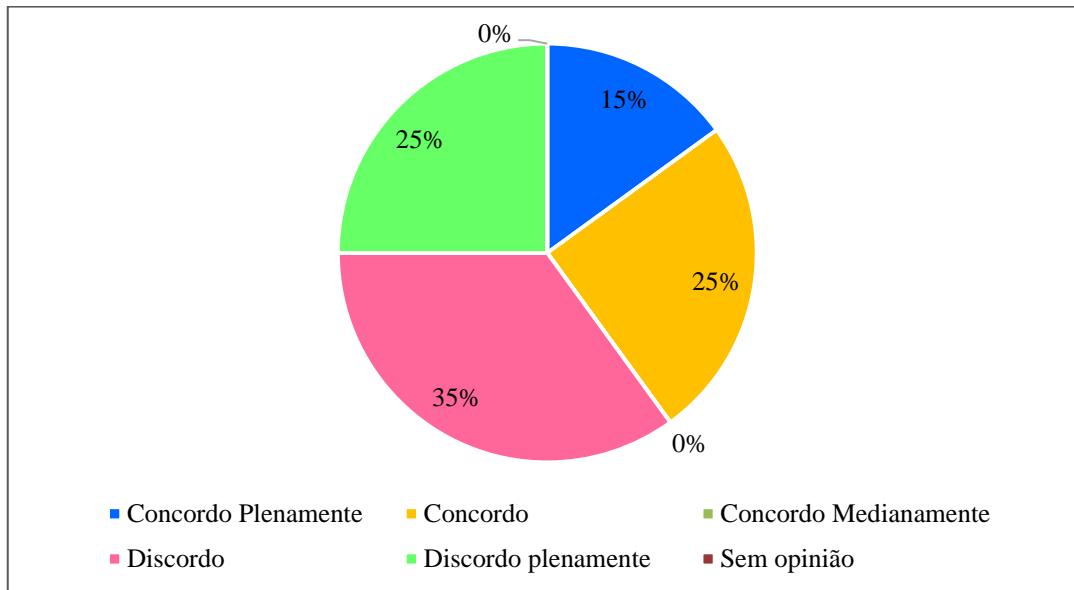
O professor enquanto modificador de atitude e comportamentos deve mostrar versatilidade na sua actuação.

Os frutos do trabalho do professor embora tenham em grande medida uma valoração subjectiva, se pode medir através de uma análise longitudinal, baseada numa hipótese teórica dos efeitos multiplicadores das tendências influenciadoras na política e acção educativa pró democracia que, só uma educação proactiva, crítica e criativa que tenha como valor a aceitação do outro como '*mais - valia*' na dinâmica do grupo, poderá de facto contribuir para a construção da escola activa no Município do Cazengo.

Em nossa opinião, como observadores atentos, podemos afirmar que, o desconhecimento dos aspectos metodológicos, técnicos e procedimentais versus medo da acção inspectiva dos directores, coordenadores e inspectores de forma geral fazem com que até aqueles que tenham uma noção clara sobre a criatividade actuem com scepticismo. Por outro lado, as insuficientes condições estruturantes e de funcionamento das escolas constituem igualmente barreiras para que os professores possam “dirigir com criatividade e enfoque desenvolvedor as actividades educativas com carácter individual e colectivo” (ISCED-BENGUELA, 2004).

Pergunta nº 13:

Gráfico nº 5.2.12 - As condições da escola e das salas de aulas favorecem a criatividade dos professores?



Fonte: Elaboração própria do autor

Dos 20 professores que compõem a amostra, 12 correspondente a 60% afirmaram que as condições da escola e das salas de aula não favorecem a criatividade dos professores.

As condições desfavoráveis estão ligadas não só fraca capacidade das instalações das escolas, como também escassez do material de trabalho.

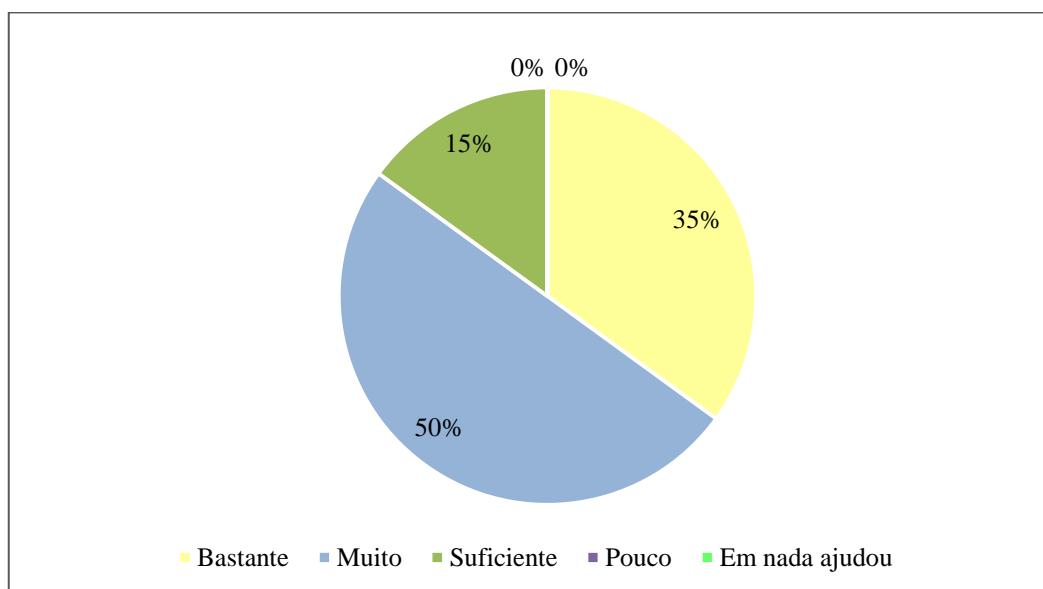
Há nas várias escolas escassez de manuais de apoio para os alunos, guias do professor e de outros materiais para o ensino das sete disciplinas curriculares; Falta de computadores, máquinas fotocopiadoras para reprodução de provas e outros documentos, existência de alguns meios em baixa de forma são entre outras dificuldades que o colectivo de professores enfrenta no exercício das suas actividades; Número excessivo de alunos por turma 60 a 80 alunos por turma da 1^a classe; Junção de turmas as vezes de classes diferentes; Falta de bibliotecas, mediatecas e ludotecas nas escolas primárias.

Anualmente cada aluno matriculado no Ensino Geral em Angola gasta cerca de 91 mil kwanzas só em material escolar que devia receber gratuitamente, segundo o Ministro da Educação de Angola, Pinda Simão que falava à margem de uma reunião do Conselho de Ministros (Simão, 2015).

O responsável nacional da educação fazia menção destes valores para informar que o orçamento alocado para o Ministério que dirige é ainda insuficiente para garantir o apetrechamento das escolas e a distribuição gratuita do material didáctico necessário para professores e alunos no ensino primário e no Iº Ciclo do Ensino Secundário.

Pergunta nº 14:

Gráfico nº 5.2.13 - Em que medida a sua formação lhe ajudou a dar aulas de forma criativa?



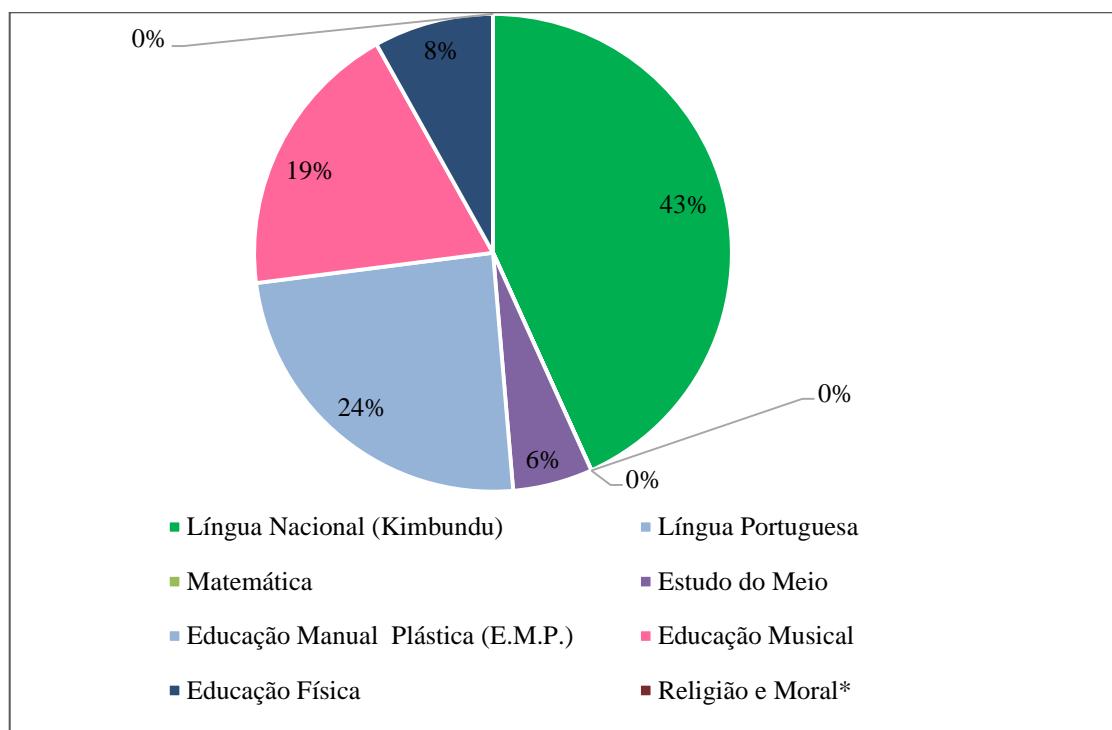
Fonte: Elaboração própria do autor

Se confrontadas as respostas dos professores nas perguntas números 9 e 10 pode-se compreender que os postulados da Reforma Educativa apresentam fundamentos teóricos para uma actuação criativa dos professores. Por outro lado, os resultados das questões 12 e 14 indicam que os professores embora nem todos tenham formação em Didáctica do Ensino Primário (Ver: Gráfico nº 6.2.6.) sobretudo a nível das suas actuais habilitações literárias 85% dos professores inqueridos afirma que tem formação que muito lhes ajuda a ministrar as aulas de forma criativa ao passo que 15% afirma que a sua formação é suficiente para actuar criativamente. Mas, as condições da escola e das salas de aulas, ligadas ao controlo rígido do cumprimento dos programas de estudos, no entender dos professores constituem fortes barreiras para inovarem suas práticas (Cf.: Gráficos números 6.2.11 e 6.2.12).

**Bloco III - Sobre a Criatividade dos Professores no Processo de Ensino –
Aprendizagem, Responde:**

Pergunta nº 15:

Gráfico nº 5.2.14 - De entre as disciplinas do Plano de Estudo da 1^a classe, qual é a que tens maior dificuldade em leccionar com criatividade? Justifique.



Fonte: Elaboração própria do autor

De acordo com Relatório Descritivo para as Classes de Transição Automática (1^a e 3^a classes), na 1^a classe os alunos têm de adquirir competências e habilidades específicas nas distintas disciplinas (Ver Anexo 2).

As constatações feitas no Ano Lectivo de 2015 revelaram que os alunos da 1^a classe das escolas primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte transitaram para 2^a classe sem terem adquirido maior parte das aprendizagens exigidas nessa classe.

Os alunos para além de aprenderem a ler e escrever pequenos fonemas, sílabas e algumas palavras, outras habilidades previstas no Plano de Estudo não foram alcançadas, o que revela da parte dos professores incumprimento dos objectivos traçados pelo ministério para que estes consigam prosseguir com os estudos nas classes subsequentes sem grandes dificuldades.

É preciso ressaltar que a 1^a classe é de transição automática, conforme apresentam Agostinho & Simão (2009, p. 6), motivo pelo qual muitos professores discurram de ensinar com rigor e avaliar convenientemente as aprendizagens dos alunos.

Parafraseando Santana, muitos professores, até mesmo aqueles que possuem habilitações literárias e formação exigidas para leccionar no ensino primário apresentam ainda grandes debilidades para ensinarem eficientemente.

O investigador que utilizando o nome fictício «Caqxila» de uma comuna, reflectiu sobre o elevado índice de reprovação nas classes de exame numa das escolas primárias do município do Cazengo que, segundo ele, “o Director da mesma escola apontava vários factores, destacando o baixo nível de escolaridade de muitos professores.

Ainda segundo o Director, os professores leccionam em regime de mono-docência e, a maioria, apresenta debilidades na ortografia, leitura, operações, bem como o domínio da Língua Portuguesa” (Santana, Exame de Recurso de Seminário de Trabalho de Fim de Curso, 2015).

O sistema de educação a este nível é unificado e integral, coordenado harmoniosamente (Ver Artigo 10º da LBSE). E é ministrado na modalidade de monodocência, pelo que o professor encarrega-se de uma só turma, leccionando todas as disciplinas que integram o Plano de Estudo. Isto exige que o professor tenha não só habilidades instrutivas, mas, também e sobretudo, as de ensinar e educar, dando aos alunos os imputes necessários para que possam desenvolver por si mesmos e de forma colectiva o seu “*intelectus agente*”, tornando-os capazes de seguir a cadência dos conteúdos planificados para todo o ensino primário e não só.

Os desideratos do artigo antes citado só serão cumpridos caso os professores apresentem o mais reduzido índice de dificuldades nas distintas disciplinas e utilizarem a criatividade como estratégia de diversificação das suas actuações dentro e fora das salas de aulas.

No questionário respondido, alguns professores para protegerem o seu prestígio preferiram não se pronunciar abertamente sobre as reais dificuldades que apresentam. Porém, cruzados os dados do questionário com as observações realizadas e as entrevistas feitas aos responsáveis da educação foi possível caracterizar as insuficiências que muitos professores têm na lecionação de várias disciplinas e que, por tal motivo, não se tem cumprido cabalmente os objectivos traçados.

Desta análise indentificou-se que as disciplinas mais indicadas foram Língua Nacional Kimbundu, com 43% correspondente a 16 professores, Educação Manual e Plástica, com 24% equivalente a 9 professores, Educação Musical, com 19% no numero de 7 professores, Educação Física, com 8% esta com 3 professores e a disciplina de Estudo do Meio que teve 3 indicações, com 6%.

Se olharmos para maior parte dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, cadeiras que não foram tidas como difíceis, são de desenvolvimento cognitivo – linguístico e, requerem mais actividades instrutivas. Todavia, até estas que supostamente os professores não tenham dificuldades em leccionar, no terreno os professores têm dificuldades variadas, sobretudo, no que tange a motivação e criação do gosto pela disciplina e atrair os alunos para aprendizagem das mesmas.

A Matemática por exemplo, é tida como ‘bicho de sete cabeças’, é das disciplinas mais ‘aborrecidas’ da parte dos alunos e mais preocupante para alguns professores nas planificações conjuntas, muitos professores apresentam dificuldades em cálculo, resolução de problemas, determinação de grandezas e até em geometria.

Sobre a disciplina de Religião e Moral, sendo uma particularidade das ‘escolas missionárias’, principalmente das ‘escolas católicas’ não nos debruçaremos muito pois, são atribuídas aos missionários (padres, irmãos ou irmãs) que segundo os directores das escolas dominam melhor a matéria.

Em nossa opinião, o ensino da Religião Moral não devia basear-se simplesmente na Catequese e na reza das orações plasmadas nos livros destinados aos sacramentos que fazem o crisma do catolicismo romano. Mas, sim a preparação do indivíduo sobre matéria ligadas a diversidade das profissões religiosas e a liberdade de livre escolha de sua crença segundo a cultura das famílias, na infância e depois de acordo com a sua visão de mundo e osvalores que a pessoa defende enquanto adulto.

Regista-se um certo monopólio das escolas religiosas sobretudo católicas e, a partir dos últimos cinco anos verificam-se também iniciativas do Tocoísmo, da Igreja Adventista do 7º Dia e outras a se identificarem com as causas do Estado.

Na mesma questão sobre as dificuldades sentidas nas distintas disciplinas, pediu-se que os professores apontassem as razões destas.

Compulsados os questionários, os resultados são as que se apresentam na tabela a seguir:

Tabela nº 5.2.1 – Criatividade e Monodocência: Factores Implicados

Nº de Ordem	Categorias de análise	Justificações dos Professores	N	%
1 ^a	Barreiras Pessoais (Fomação e Auto-superação Docente)	Prof.1 —«O professor seja investigador ser extremamente criativo vivências e experiências e técnicas participativas»; Prof.5 —«Tendo em conta que antes de começarmos tudo, temos que motivar, criar, incentivar isto mesmo não encontramos conteúdo nenhum»; Prof.7 —«Kimbundu porque a língua que eu menos domino»; Prof.15 —«Porque a medida que a professora vai explicando eles ficam brincando não colaboram não são todos, alguns, querem ir na casa de banho na hora que a professora explica a matéria porque estudo do meio é só conversa e eu noto que eles acham uma chatice» e Prof.18 – «Tenho muita deficiência para transmitir estas disciplinas aos alunos da 1 ^a classe, porque já eu como professor não sei desenhar como vou transmitir estas disciplinas aos alunos?».	5	25
2 ^a	Ineficiência na formação inicial e contínua	Prof.8 —«Kimbundu e E.M.P. porque não tenho formação nestas disciplinas»; Prof.9 —«A maior dificuldade é nas disciplinas de: E.M.P, Kimbundu por falta de meios didácticos e Educação Física e lugar é inapropriado para efectuar as actividades»; Prof.10 —«Eu não domino o Kimbundu, Educação Musical não tenho formação em música, E.V.P., posso ser criativo, mas nem sempre há material suficiente para os alunos. Ninguém dá o que não tem. Por isso, primeiro formariam os professores nestas áreas»; Prof.12 —«Estas disciplinas não temos bons orientadores. É preciso orientadores qualificados, com material próprio»; Prof.13 – «Tudo porque na formação não recebemos metodologias e didáctica para leccionar esta disciplina» e Prof.16 —«Porque desde que fiz o meu ensino primário nunca se implementou esta disciplina de Kimbundu, Educação Musical não temos materiais adequados para a mesma disciplina ou sala própria.	6	30
3 ^a	Falta de condições infra-estrurais e didáctico-pedagógicos	Prof.3 —«Porque desde que fiz o meu ensino primário nunca se implementou esta disciplina de Kimbundu, mesmo Educação Musical não temos materiais adequados para a mesma disciplina» e Prof.6 —«Porque a escola não tem instrumentos musicais e os manuais da 1 ^a classe não estão bem resumidos os seus conteúdos».	2	10
4 ^a	Desajustes entre a Matriz Curricular e os contextos educativos	Prof.11 —«Porque a realidade do nosso país não condiz com os conteúdos que estão no livro, por não termos os meios para estas aulas»; Prof.14 —«Em função da diversidades de línguas nos alunos dificulta bastante, visto que muitos dos alunos não falam Kimbundu» e Prof.17 –«Porque a realidade do nosso país não condiz com os conteúdos que estão no livro, por não termos os meios para estas aulas».	3	15
5 ^a	Sem dificuldades	Prof.2; Prof.4; Prof.19 e Prof.20.	4	20
Total	5	20	20	100

Fonte: Elaboração própria do autor

Se recuarmos para o Gráfico – 6.2.5., sobre as especializações, constata-se que, dos 20 professores inqueridos, 19 correspondentes a 95% fez formação de professores, embora destes apenas 2 equivalente a 10% tenham feito Magistério Primário a nível médio e 4 num percentual de 20 frequenta o Curso de Magistério Primário somente a nível da formação superior. Apenas um professor fez Curso de Formação Geral.

É também verdade que nem toda formação de professores potencializa a monodocência. Mas, os professores afirmam na Pergunta Nº 6, cujo gráfico de resultado é o número 6.3.6. de que, 55% equivalente a 11 professores têm formação em Metodologias do Ensino Primário. Isto indica que estes se tiverem cumprido com eficiência o Plano de Estudo da sua formação ou pelo menos caso os seminários de capacitação por eles frequentados incidiu, de facto, nas Metodologias Específicas (Ver: Quadro Nº 4.4), então os professores não teriam apresentado tantas dificuldades assim.

As razões apontadas justificam em parte as dificuldades enfrentadas no ensino de várias disciplinas. Todavia, nota-se também factores de índole idiosincrático de muitos professores (Veja-se nas justificações dos Prof.1, Prof.5, Prof.7, Prof.15 e Prof.18).

A falta de comprometimento com o trabalho docente, falta de preocupação com a sua auto-superação para melhoria do seu desempenho, falta de inter-ajuda, são para além das condições infra-estruturais e didáctico-pedagógicas os factores que prejudicam o uso da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, mesmo já com os apelos estruturais da Reforma Educativa.

Notamos aqui um desfazamento entre o que se afirma nos Gráficos 6.2.7. e 6.2.8., nos quais está patente que mais de 65% dos professores dá aulas no Ensino Primário há mais de 5 anos e, quase todos participam com frequência nos Seminários de Preparação Metodológica e nas Planificações Conjuntas. Se de uma lado têm tempo suficiente para que tivessem já se auto-superado por via da formação contínua na área de actuação, por outro, estas formações embora paleativas já teriam contribuído bastante para reduzir o índice de dificuldades.

A partir das respostas dos Prof.3 e Prof.6, interpreta-se que, a falta de condições para além de tornarem rotineiras os seminários, retiram a praxidade que algumas disciplinas exigem. E, embora os professores tenham boas iniciativas, estas não chegam a fluir por conta destas situações; Os formadores que têm sido indicado para os seminários, muitos deles não são especialistas, por conseguinte, não ensinam o que realmente os professores precisam aprender ou aperfeiçoar.

Outrossim, a formação contínua dos professores não tem respondido a esta necessidade. Primeiro, porque muitos no ensino superior ingressam em especialidades dísparas das suas incumbências laborais e os poucos que tenham sido formados em Magistério Primário, tal formação, por mais que tenha sido exitosa, talvez não fora eficiente.

Isto ocorre porque mesmo as escolas médias e superiores encarregues desta especialidade encontram-se desprovidas ou de técnicos especialistas e/ou de materiais didácticos (Ver: respostas dos Prof.8, Prof.9, Prof.10, Prof.12, Prof.13, Prof.16). A exemplo disto, cita-se: As escolas não possuem instrumentos musicais, ludotecas, atelier-oficinas, laboratórios de línguas, espaços gimnodesportivos, entre outras condições, indispensáveis para o sucesso da formação de docentes com aptidões que uma vez postos à disposição de tais recursos nas escolas de aplicação, em justo alinhamento com as *matrizes curriculares* e a criatividades dos mesmos (Cf.: Prof.11; Prof.14 e Prof.17), os alunos teriam sim experimentado várias oportunidades de aprendizagem e, cumprir-se-ia com os objectivos previstos, teria se oferecido aos alunos aportes acrescidos para sua autonomia na construção de saberes úteis ao seu desenvolvimento pessoal e colectivo.

A abstenção de quatro professores na indicação das dificuldades que enfrentam no ensino das disciplinas no Plano de Estudo, revela que há de facto, professores que servem de modelo. Revela também pouco aproveitamento das valências já existentes por parte dos coordenadores das ZIPs por forma a serem realizadas trocas de experiências e criação de grupos de reforço junto às ZIPs ou mesmo internamente nas escolas, quiçá a nível da comuna ou mesmo a nível do município.

Portanto, aceita-se que faltam especialistas em quantidade e qualidade desejáveis, mas, também se tem explorado pouco os professores empenhados e dedicados.

A respeito dos *desajustes entre a Matriz Curricular e os contextos educativos*, ressalta-se a questão do ensino das línguas nacionais.

A justificação apresentada pelo Prof.14 abre uma situação curiosa de não se ter tido em conta o aspecto multi-étnico-linguístico da Nação Angolana, ou seja, como dizem os antropólogos, Angola é um povo de múltiplas nações (veja-se 3.4.3.3. Fundamentos culturais da Reforma Educativa).

Só mesmo na província do Kwanza-Norte, para além de se falar Kimbundu com mais de três variantes (variante do Gulongo Alto, de Ambaca, do Cambambe-Dondo e variante do Cazengo e Lucala), confluem na circunscrição do Cazengo mais de três grupos

étno-linguísticos diferentes (os Mdundos ou Ambundus, cuja língua é o Kimbundu, os Ovimbundos que falam Umbundu, os Bacongos que se comunicam em Kikongo e os Dihungu, cuja língua Hungu deriva da mistura do Kikongo com o Kimbundu).

As dificuldades no ensino do Kimbundu decorre de muitos factores objectivos, subjectivos e intersubjectivos que emanam não só da descontextualização na concepção e aplicação dos currículos, como também da falta de coerência entre as políticas educativas e a realidade concreta das comunidades educativas (Galiado, 1984; Malumbu, 2005, p. 186).

Para que se compreenda melhor tal situação, transcreve-se alguns relatos de responsáveis a nível da vida social e política no Kwanza-Norte colhidas de outras fontes:

«Há sérios constrangimentos no ensino do Kimbundu. Há falta de material, não há recursos para a formação dos professores. Outra questão é que no seio de muitas famílias não se fala Kimbundu. As desculpas da não fala do Kimbundu, é a falta de avós; Os pais dos alunos dizem que também não aprenderam na sua infância. Há pessoas que ainda têm o preconceito do desprezo que possam ser vítimas caso falarem kimbundu. Muitos ainda, ironicamente perguntam: Você também toda hora Língua Nacional, Língua Nacional. Eu fico sem jeito ao responder, mas, digo-lhes que também você não é português, é mesmo angolano! Mas, também nos seminários metodológicos não se ensina a falar kimbundu, somente em português – Mesmo os manuais estão em português! Por exemplo, nos municípios do Bolongongo, Banga e Kikulungo, as línguas dominantes são o kikongo e dihungo. Somente estes municípios é que não têm o kimbundu nas escolas, os outros sete, todos aprendem kimbundu, para o kikongo, não está orientado para a província do Kwanza Norte e não temos professores (In: Oliveira, 2016)».

A nosso ver, o povo angolano tem vindo a adiar bastante a concretização do resgate da sua identidade tradicional e cultural. Isto verifica-se não só para com a utilização das ‘línguas nacionais’ nos foruns oficiais, mas também porque a sua integração como disciplina nas escolas primárias ser feita timidamente e com pessimismo, sem a determinação legal e assunção da coordenação e gestão dos processos de execução de tais orientações. O Senhor Marcos Jerónimo Pedro, Chefe de Departamento da Acção Cultural, Artes e Línguas Nacionais da Direcção Provincial da Cultura no Kwanza-Norte numa entrevista a Rádiodifusão, fez um reparo:

«Como exercitar a língua materna se o próprio professor não pratica o Kimbundu em casa? às vezes as crianças saem da escola para falar com entusiasmo o Kimbundu em casa, saudando o pai: ‘*Tata ya mi, wanangue?*’ (Meu Pai como passou dia?) e o pai responde: ‘*Tudo bem, menino!* – O menino começa já a desprezar o kimbundu porque o pai não fala a língua, nem considera a vontade e o aprendizado da criança» (Pedro, 2016).

Na sequência da sua esplanação criticou:

«Muitos responsáveis do aparelho do Estado, até mesmo directores de escolas, não falam as suas línguas nativas, nem em casa nem fora dela. E isto é mais notório entre os Ambundus, porque por exemplo no Uíge, Mbaza Kongo fala-se o kikongo à vontade, em Bengule, Huambo, etc. fala-se o Umbundu à vontade, mas, cá no Kwanza-Norte é diferente. As crianças têm boa vontade de aprender, mas, como não encontram resposta por parte dos pais, a criança no seu interior diz: Então o professor tem nos aldrabado, porque o meu pai não precisa desta língua» (Idem).

Na maior parte dos países africanos as independências foram dadas a grupos tidos como privilegiados e que se comprometessesem em cumprir com a manutenção de alguns interesses do colonizador e ‘não conquistada’ com o espírito nacionalista e resgate do património perdido pois, não se comprehende que mesmo depois de se ter conquistado a independência, ter se percorrido já largos anos na construção de um Estado-Nação ainda haja preconceitos, dificuldades em assumir e promover os valores sócio-culturais das tradições ‘Bantu’ a ponto de sermos alienados pela moda da ‘Globalização’ e da aculturação sob pena de sermos diminuídos ao indigenato e, por conta disto achar que vestir-se, falar, alimentar-se e conviver a moda africana possa reduzir o nosso grau de intelectualidade e de civilidade (Binji, 2013; Ganga, 2015).

Isto ocorre ainda, porque verifica-se muita ignorância no seio da nossa sociedade em relação a esta matéria. Por exemplo, quando alguém se apresenta de traje africano surgirão sempre expressões como: «Você veste a congolês!»⁶, quando em momentos festivos alguém solicitar uma bebida de fabrico caseiro, como a *quissangua*⁷, haverá sempre quem possa comentar: «Isto não é bebida para festas». Se um jovem-músico, lançar um disco de músicas tradicionais em língua nacional ou com ritmos tradicionais corre riscos de ser rotulado com as seguintes expressões: «Esse canta música dos óbitos, isto é música para mais velho, é do mato, etc.» (Januário, 2014). Então, não há de facto uma consciencialização quer dos adultos como das gerações mais jovens um interesse pelo que é local, há um visão muito errada da ocidentalização cultural como modelo de sucesso e de modernismo.

⁶Expressão pejorativa que se dirige a alguém que usa com frequência roupa feita de pano a estilo dos povos da República Democrática do Congo.

⁷ Bebida feita de farinha de milho produzida em casa, típico dos povos Ovimbundos, nas regiões centro e sul de Angola.

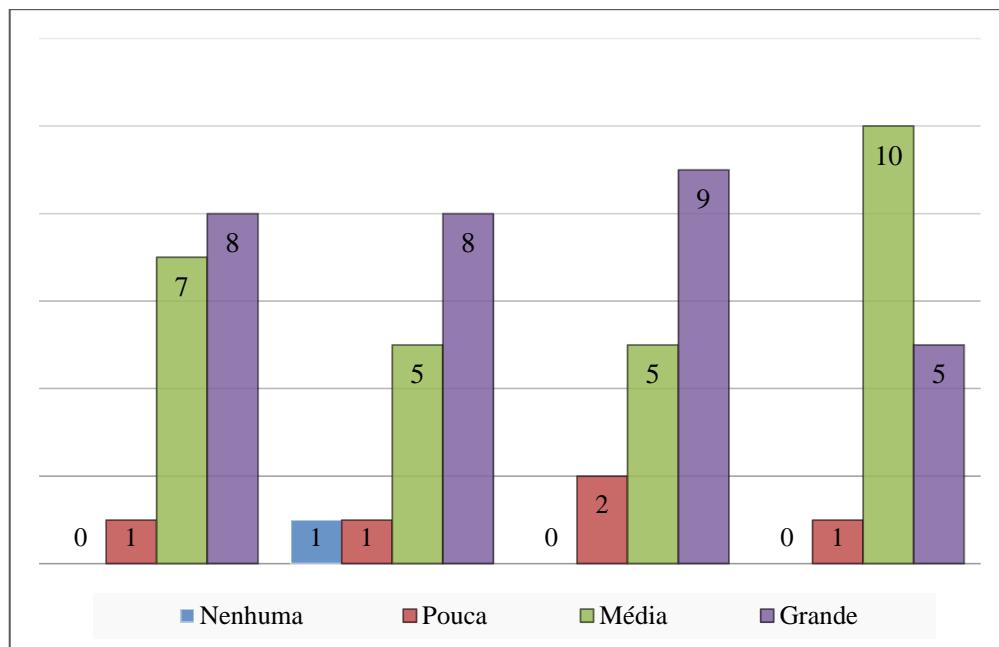
A tradição afro-angolana para grande parte das elites serve somente para representação nas cerimónias em que se impõe a demonstração das distintas culturas e tradições das nações que Angola possui. Estas atitudes em nada contribuem para o resgate da ‘*angolanidade*’, servindo simplesmente como um aspecto decorativo nos eventos regionais e internacionais.

Dentro da educação não formal e da acção conjunta na educação dos cidadãos é necessário que todas instituições (família, escola, estado, sociedade civil, agentes da comunicação social e outros), estejam engajados para que Angola consiga responder ao chamamento eloquente do Pai da Nação Angolana, António Agostinho Neto: “*Havemos de voltar...*” (Neto, 1988).

Uma **política mixoglótica**, a exemplo de outros países de África e do mundo, talvez possa ajudar a resgatar a mística das tradições angolanas e facilitar a concretização de um ensino adaptado ao meio, uma educação contextual (Rela, 2005; Zau, 2013).

Pergunta nº 16:

Gráfico nº 5.2.15 (A) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

A questão número dezasseis foi colocada no inquerito com a finalidade de recolher informações sobre as actividades desenvolvidas pelos professores, no âmbito da

Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola. A mesma consistiu em assinalar com X nos itens que o professor considera serem mais importantes, de acordo com escala numérica (1- Nenhuma, 2-Pouca, 3-Média, 4-Grande).

Os cinco gráficos seguidos, nomeadamente: Gráfico nº 6.2.15 (A), Gráfico nº 6.2.15 (B), Gráfico nº 6.2.15 (C), Gráfico nº 6.2.15 (D) e o Gráfico nº 6.2.15 (E) referem-se às actividades que os professores devem desenvolver com os seus alunos.

As mesmas, para além de ajudarem a colmatar as lacunas que muitos alunos trazem quer do Pré-escolar, quer de casa, para aqueles que são matriculados directamente na 1^a classe, facilitam a inter-ajuda, aceleram o processo de socialização escolar e a rápida adaptação das crianças às actividades do Plano de Estudo, sem pressão, nem obrigação, pois, a intercalação das actividades instrutivas com as educativas, a aplicação de ‘métodos activos’, ajudam a tornar as aulas mais atractivas, já que para as crianças «*estudar é brincar*» (Suchodolski, 2000).

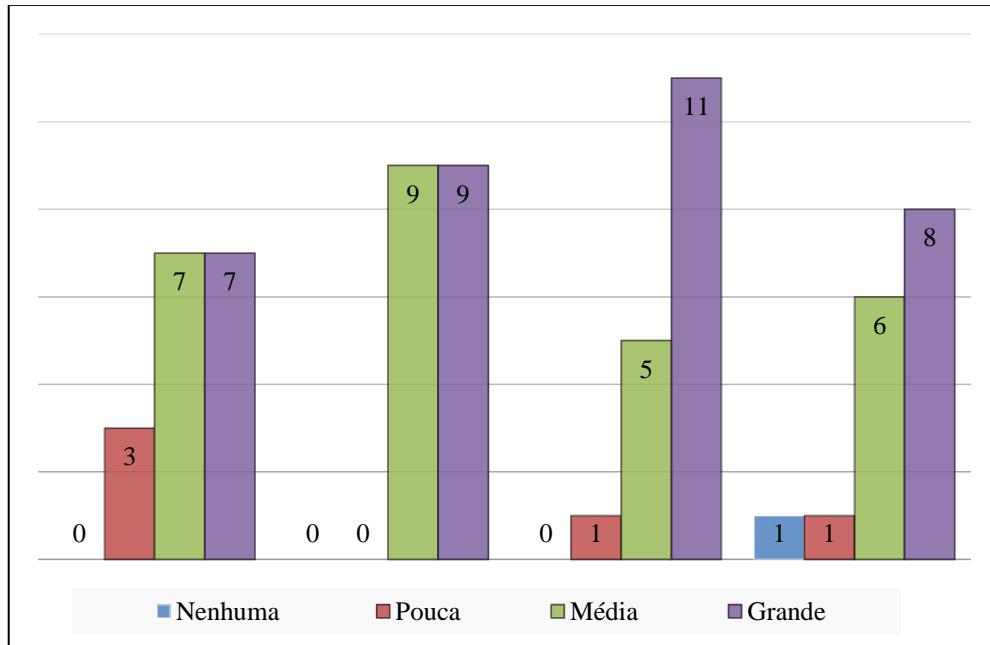
Nos quatro primeiros itens apontados, pode-se notar que os professores em média consideram importantes as actividades instrutivas que tem a ver com a aprendizagem da expressão oral e escrita, ligadas ao ensino da Língua Portuguesa.

A orientação espaco-temporal é pouco praticada, esta actividade incide no ensino da gestão do tempo e da organização dos espaços em que a criança se movimenta, por exemplo deve-se ensinar as crianças a conhecerem a hora de ir a escola, a hora de fazer as tarefa etc. e, deve-se orientar os alunos a organizarem a sala de aula e arrumarem os materiais escolares etc; Ligados ainda a lateralidade, o professor na primeira classe pode ajudar a criança a desenvolver a sua práxis fina e definir a mão com a qual poderá escrever.

O desenvolvimento afectivo e emocional cria nos alunos a confiança na pessoa do professor e aumenta a auto-estima de cada uma no seio da turma; As actividades artísticas estão ligadas ao ensino da Educação Manual Plástica.

Pergunta nº 16:

Gráfico nº 5.2.15 (B) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

Como se pode ver, as operações de cálculos figuram neste gráfico como actividades dominantes com 16 indicações e que tem da parte de onze professores grande importância; A leitura com 18 indicações é tida como para cada grupo de nove professores como área de média e grande importância.

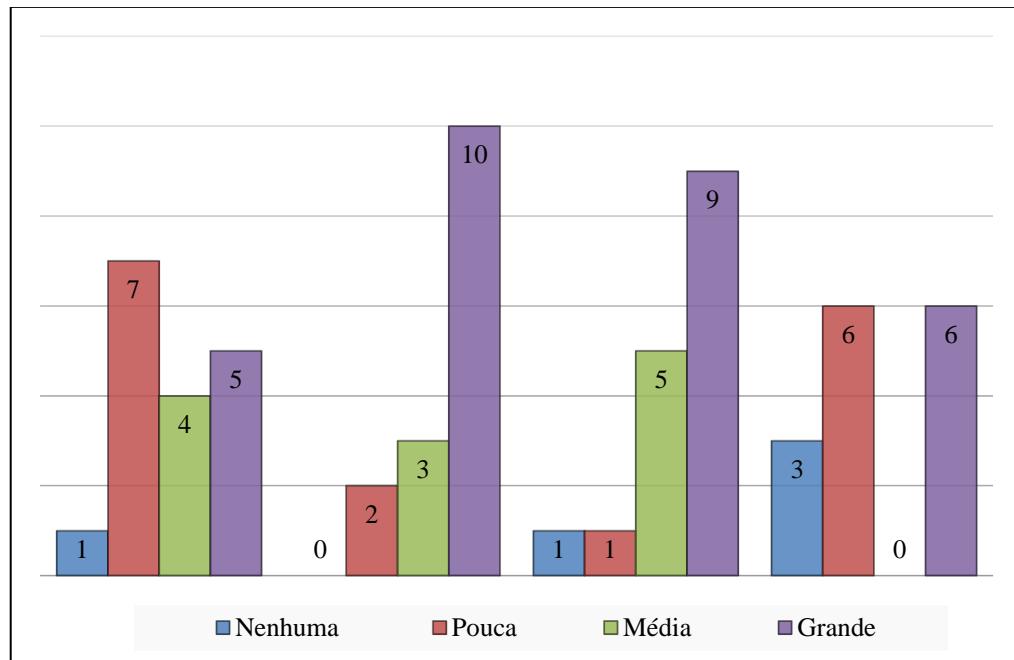
A actividade de leitura e escrita figuram entre as grandes debilidades apresentadas por muitos alunos. Isto, deriva das insuficiências das duvidadas que os professores carregam mais que outros

A descoberta do meio é pouco interessante por parte dos inqueridos, sendo que somente sete professores a consideram de grande importância.

Sobre a leitura e escrita vale sublinhar que os alunos na primeira classe já não aprendem o grafismo, muito menos o abecedário, presumindo que terão aprendido já na Cresce ou no Jardim Infantil.

Pergunta nº 16:

Gráfico nº 6.2.15 (C) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

Rousseau (1966), citado por Zassala (2012, p. 80) afirma que “o intervalo mais sensível da vida humana é aquele que se estende do nascimento até aos 12 anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha ainda qualquer instrumento para destruí-los e, quando este chega as raízes estarão tão profundas que já não é possível arrancá-los”. As actividades escolares sobre mundo e sociedade que tem a ver com a educação em valores e a cidadania mesmo no programa de ‘Estudo do Meio’ aparece de forma subtil no *Tema 2 – A família*, no *Subtema 2.3. Outras pessoas com quem mantenho relações próximas*. E é dado simplesmente 1 aula para abordar vários assuntos de relacionamento interpessoal e da actuação do indivíduo (criança) com meio circundante. Embora a disciplina seja contínua até a 4^a classe e nas duas últimas classes ser substituída pela Geografia e História,

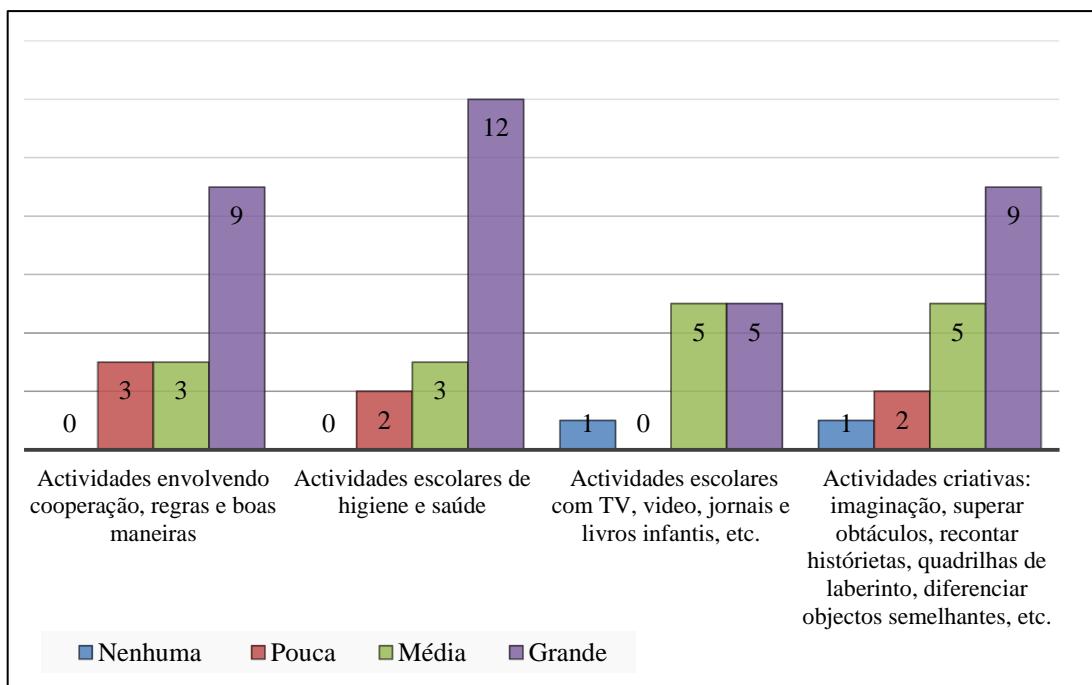
Daí que se apela a integração de actividades em Ateliers-oficinas ou Ludotecas, mesmo tratando-se de Ensino Primário.

O teatro, a dança, o drama são igualmente pouco importantes na opinião dos professores.

O desenvolvimento sensorio-motor na qual se insere a música como estimulador da audição, da oralidade e consequentemente da dança podem até merecer a atenção dos mesmos, porém, muitas salas não têm energia eléctrica, a escola de forma geral não tem nem se quer um rádio, nem um televisor, fica tão difícil planificar estas actividades. Isto não acontece com todas escolas, mas, a maior parte delas. Por conta disto, as pequenas canções e quase as mesmas são repetidas quase sempre nas aulas de Educação Musical.

Pergunta nº 16:

Gráfico nº 5.2.15 (D) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

O professor primário actua em primeira instância no aperfeiçoamento do uso dos órgãos dos sentidos, isto é, após um diagnóstico prévio das habilidades adquiridas no pré-escolar (iniciação), o professor realiza com os alunos diversas actividades que visam aperfeiçoar as habilidades psicomotoras e afectivas, (Ver Anexo 1) para depois incrementar novas habilidades e competências exigidas pelo currículo do escolar da 1^a classe, para que no final do ano lectivo consiga desenvolver as habilidades esperadas, segundo o Relatório Descritivo para as Classes de Transição Automática no Ensino Primário (Ver Anexo 2).

A etiqueta, a postura, a cortezia são aspectos que passam muito despercebido pelos nossos educadores. Esta deve ser uma tarefa não só dos pais e das igrejas, a escola como o lugar da educação formal deve de forma sistemática e com práticas do dia-a-dia vigiar o cumprimento desta componente educativa. Do mesmo modo o asseio pessoal, a higiene colectiva e os cuidados com os alimentos e condutas preventivas, o apelo à cuidados sanitários devem ser igualmente objecto de observação e diálogo entre professores e alunos.

A facto de este item ter 12 indicações na escala de grande importância, superando nesta perspectiva os outros itens, revela grande preocupação com o actual quadro epidemiológico. Os professores têm sido os principais activistas das campanhas de vacinação e as escolas têm servido de postos de vacinação da Poliomielite, Febre-Amarela, Vitaminas A e B e muito recentemente para Hepatite B para as crianças.

O item número 15 sobre o uso da TV, Video, Jornais e Livros Infantis concorda com os argumentos dos itens 5, 9 e 11, conforme se ilustram nos gráficos números 6.2.15 (A), 6.2.15 (B) e 6.2.15 (C).

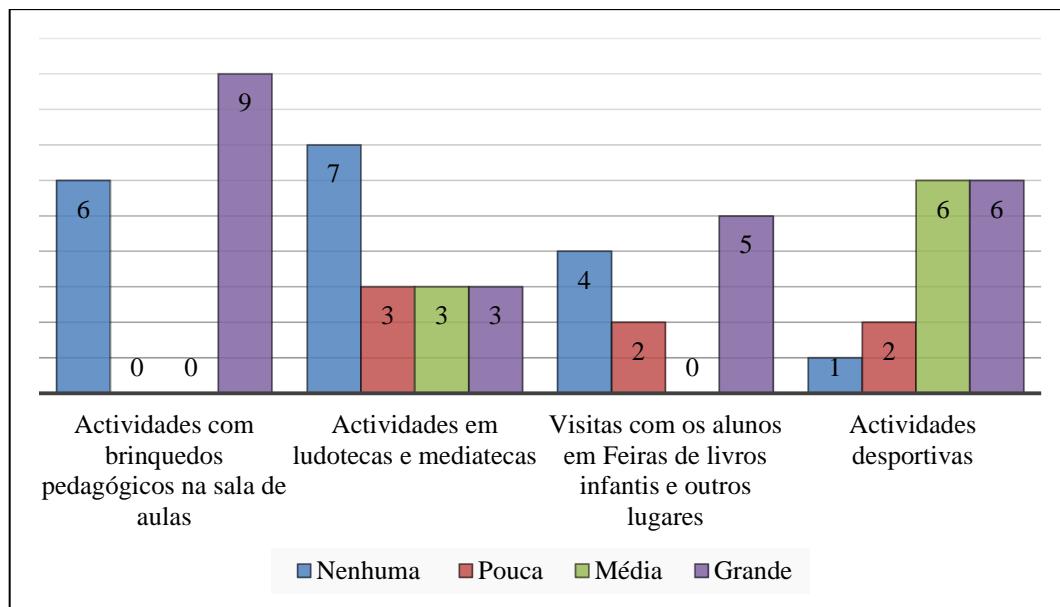
As actividades no item 16 ou o quarto aspecto do gráfico em análise exige a implementação de jogos didácticos que podem ser usados dentro ou fora da sala de aula quer a nível individual quer de forma colectiva. Hoje por exemplo, os labirintos, o puzzle pode ser jogado manualmente, num papel ou cartolina (laberinto), com material sintético apropriado (puzzle) ou ainda com ajuda de um computador ou um tablet, uma projectora ou mesmo um televisor envolver os alunos num ambiente virtual e levá-los a praticar determinados jogos em geito competitivo entre grupos ou representantes de grupos ou turmas. Esta é uma forma de ensiná-los desde cedo as diferenças entre o mundo real e o mundo virtual, despertando neles a curiosidade para alguns e esclarecendo certas dúvidas que alguns que eventualmente já têm contacto com tais instrumentos em casa e, aproveitando também passar mensagens educativas sobre os perigos dos “jogos electrónicos” que fazem actualmente o hobbies de muitas crianças das zonas urbanas, fazendo um interlaçamento entre as brincadeiras mais tradicionais ou costumeiras com as que resultam do mundo globalizado. É também desta forma que as crianças podem viajar para o seu imaginário e terem ideias claras sobre a realidade do seu contexto o que o mundo hoje projecta e como devem lidar com as TICs.

É com esta visão que Pinda Simão, actual Ministro da Educação da República de Angola numa entrevista à Rádio Nacional quando falava das razões do Novo Anteprojecto de LBSE de Angola defendeu que, não se tratava da projecção de uma nova lei da educação. Mas, sim de uma adequação e ajustamento da LBSE à nova realidade sócio – cultural angolana. O responsável defendeu ainda que, o Ante Projecto sobre Adequação e Ajustamento da actual LBSE, lei da Reforma Educativa vem reforçar a necessidade de garantir um desenvolvimento harmonioso e integral de crianças e jovens. São 28 novos elementos que, apesar de proteger o primado da lei, garante a integralidade do ensino, a multilateralidade na intervenção sócio - educativa dos professores (Simão, 2016).

A educação harmoniosa e integral depende de uma actuação multi-metódica e multifacetada do mediador das aprendizagens, que lhe permite criar e ensaiar diferentes situações de ensino – aprendizagem, onde a resolução de problemas e a descoberta do entorno figuram na grelha das estratégias do trabalho orientador do professor, primando pela auto – construção do conhecimento, acrescentou na entrevista.

Pergunta nº 16:

Gráfico nº 5.2.15 (E) - Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário?



Fonte: Elaboração própria do autor

Aos 4 e 5 anos de idade, a criança entra na fase de socialização – entra no mundo dos porquês – onde a criança faz muitas perguntas. Logo, os adultos devem dar a resposta adequada. E não responder à medida do adulto.

O pior é dizer a criança «cala-se», isto não é da sua conta (Tchipilica, 2016). Muitos consideram que os estádios de desenvolvimento cumprem-se taxativamente nas idades em que estão definidas; Ainda que tal aconteça, não traduz ideia de que as manifestações comportamentais são exclusivas daquela fase, simplesmente naquela fase é que têm maior insidência.

Queremos com isto dizer que na 1^a classe, a criança encontra-se no penúltimo ano do estádio pré-operatório (2-7 anos de idade) etapa em que a linguagem já terá sido desenvolvida, a criança já conhece muitos objectos. E caminhando para os sete anos, ela não manipula simplesmente os objectos, mas, sim procura reflectir sobre o significado dos objectos manipuláveis, viaja no seu imaginário, procura o significado de vários objectos com os quais já brincou e brinca.

Ao final dos 11 anos deverá ter uma ideia concreta da realidade para começar aos 12 anos com exercício hipotético-dedutivo do pensamento e da acção.

Reflectindo com os construtivistas em que, o hereditário, o social bem como a experiência física intercruzam-se na construção de estruturas cognitivas, sabendo que muitas crianças no curso dos seus 5 ou 6 anos de vida não tiveram grande riqueza contextual, então torna-se imperioso a existência de ludotecas e a utilização de brinquedos pedagógicos para consolidar e/ou colmatar as lacunas diagnósticadas.

As visitas a outros lugares, profissionais ou recreativas ajudam ao professor relacionar os sonhos que as crianças manifestam com a realidade profissional dos adultos, e desta forma permite não só matar a curiosidade intelectual, como também criar nelas uma imagem de várias profissões para as quais hão-de se projectar à saída do Iº Círculo do Ensino Secundário.

Os três penúltimos itens visavam saber se os alunos são orientados desde a escola ao desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

No Ensino Primário não se tratará de dar ao aluno uma orientação escolar e profissional como tal, mas, da parte do professor explorar, conhecer e apontar no Relatório Descritivo de cada aluno observações-síntese sobre as principais aspirações do educando, suas potencialidades e ensair tais talentos sempre que for oportuno, ainda que seja nas actividades extra-escolares, e informar os pais sobre a inclinação de seu filho.

Esta ideia são também defendidas por Nérice, citado por Zassala (In: Gola, 2016). Num mundo totalmente sedentário é importante tornar as aulas de Educação Física mais atractivas e aprasíveis.

O uso da criatividade na prática de exercícios físicos e desportivos podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino da disciplina de Educação Física e cumprir-se assim o princípio segundo o qual, o processo de ensino – aprendizagem granjeia sucessos em “indivíduos com corpo são em mente são”.

Portanto, dos 20 professores inqueridos, somente 6 deles dão grande importância a ela. Advoga-se a monodocência porque as actividades a serem praticadas pelos alunos neste ciclo de ensino e educação, devem ser sistemáticas e sequencializados numa cadência tal que o aluno seja levado a aprender de forma transversal e aspiral uma série de habilidades.

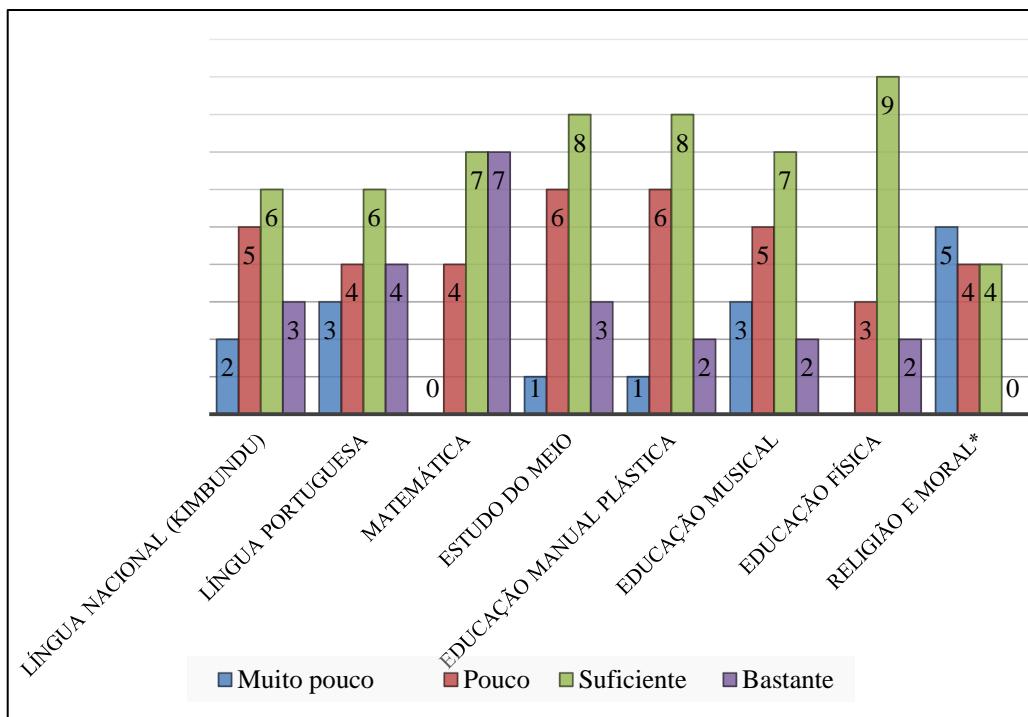
A criatividade influencia no processo de ensino – aprendizagem visando a formação integral do homem no âmbito da Reforma Educativa para preparar a criança para os desafios sucessivos do processo formativo. Pois, a cada classe mais uma disciplina, mais actividades didácticas e pedagógicas, bem como extra-curriculares que poderão necessitar de inputes anteriores para o desenvolvimento de tais actividades, obviamente com ajuda dos professores (que são os medidores das aprendizagens) e orientadores das actividades, respeitando a liberdade de expressão linguística, comportamental e atitudinal dos alunos, incorporando-as, caso sejam válidas e manifestas oportunamente; Isto precisa de criatividade do professor como vector influenciador dos alunos.

A inexistência de espaços infantis capazes de mitigar a carência de espaços de lazer em terras de porcelana, o que torna cada vez mais difícil a integração social e escolar dos alunos e, não só.

A actividade desportiva antes estava já apoiada pelas pequenas e médias empresas, hoje quase nenhuma empresa a tomarmos muito cuidado.

Pergunta Nº 17:

Gráfico Nº 5.2.16 - Segundo o quadro abaixo sobre a carga horária semanal por disciplina, como considera a distribuição dos tempos lectivos?



Fonte: Elaboração própria do autor

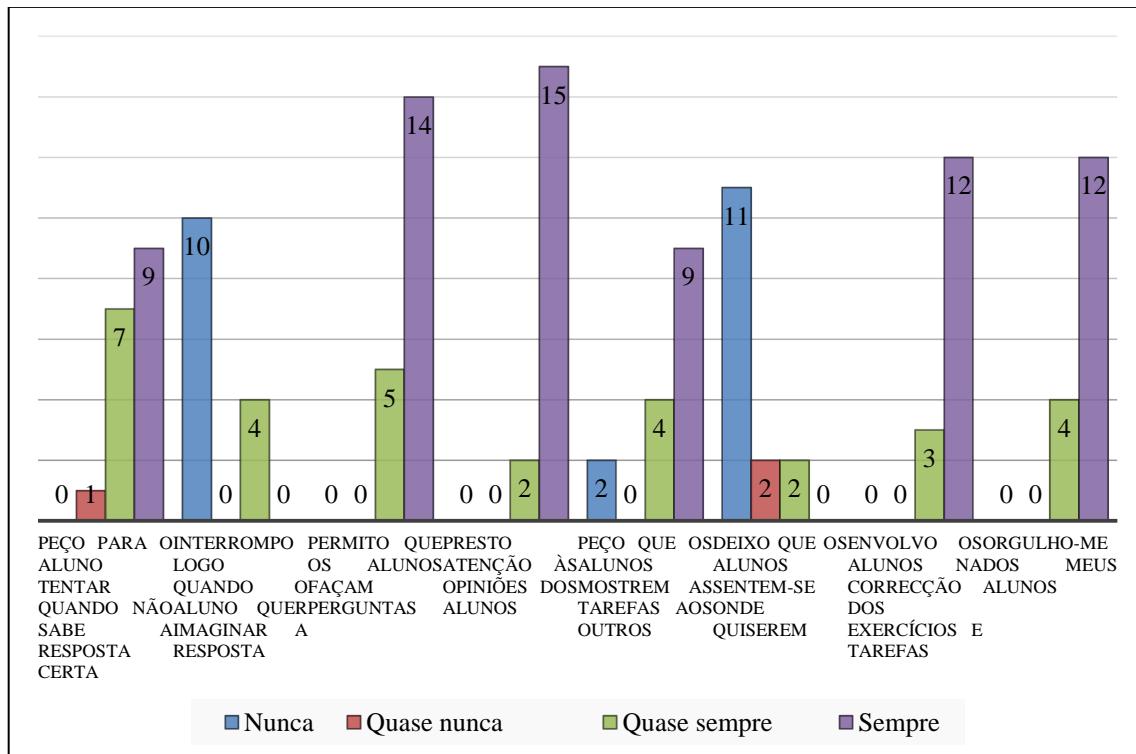
A falta de tempo pode funcionar como factor inibidor ou de bloqueio. Quando o tempo exigido não for correspondente ao volume de actividades planificadas pode provocar obstáculos por parte dos professores em actuarem criativamente, sentindo-se precionados com o cumprimento do programa (Balанcho & Coelho, 2005).

Respondendo a questão acima a maioria dos professores consideram a distribuição da carga horária por disciplina suficiente para leccionarem de forma criativa.

Tratando-se de monodocência o professor pode gerir de forma flexível o cumprimento das 24 horas lectivas semanais planificadas no horário escolar, distribuindo ou redistribuindo o volume de actividades a desenvolver durante o dia, conforme se verifica necessário numa ou noutra disciplina específica, desde que o professor cumpra com os pressupostos pedagógicos e administrativos estabelecidos para se evitar constrangimentos entre a planificação geral da coordenação e a programação dos alunos. Como exemplo, as escolas católicas redistribuem as horas de tal forma que consigam inserir a disciplina de *Religião Moral.

Pergunta nº 18:

Gráfico nº 5.2.17 (A) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.



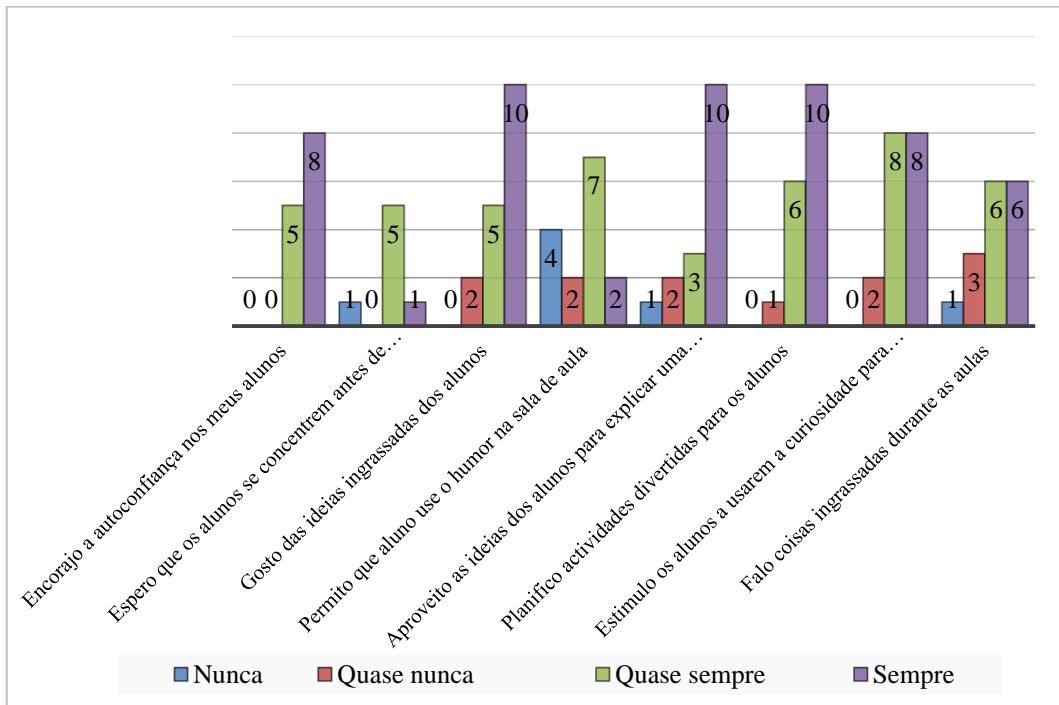
Fonte: Elaboração própria do autor

A questão número 18 cujos resultados estão espelhados nos gráficos números 6.2.17 (A), 6.2.17 (B), 6.2.17 (C) e 6.2.17 (D), refere-se às opiniões e actuação dos professores em sala de aula. A criatividade do professor actua como fonte de motivação externa para as aprendizagens dos alunos.

O gráfico que representa os primeiros 8 itens indica que os professores tomam atitudes que demonstram haver abertura à criatividade. Um aspecto a ter em conta é o item 6. A criatividade tem também a ver com as diversas formas de organização da sala de aula. Segundo Delgado (2013), a disposição da sala de aulas face as actividades planificadas, a estratégia de trabalho a adoptar, bem como a capacidade e os equipamentos são tidos como recursos didácticos a ter em conta para dinamização das aulas. O professor criativo deverá ensair várias formas de organização da sala de aula, alternando obviamente os lugares dos alunos e do professor na altura dos trabalhos, sobretudo quando se trata de trabalho colectivo.

Pergunta nº 18:

Gráfico nº 5.2.17 (B) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria do autor

O professor criativo influencia com sua personalidade quando estabelece relações de empatia e de afectividade, favorece o prazer de aprender e facilita a aquisição de conhecimentos.

O professor com suas opiniões positivas e bom senso de humor mobiliza o ambiente familiar dos alunos e o meio social envolvente para que através de outras vertentes de educação possam ajudar a escola na formação do carácter dos alunos impelindo-os para aquisição de conhecimentos, competências e habilidades úteis à sociedade.

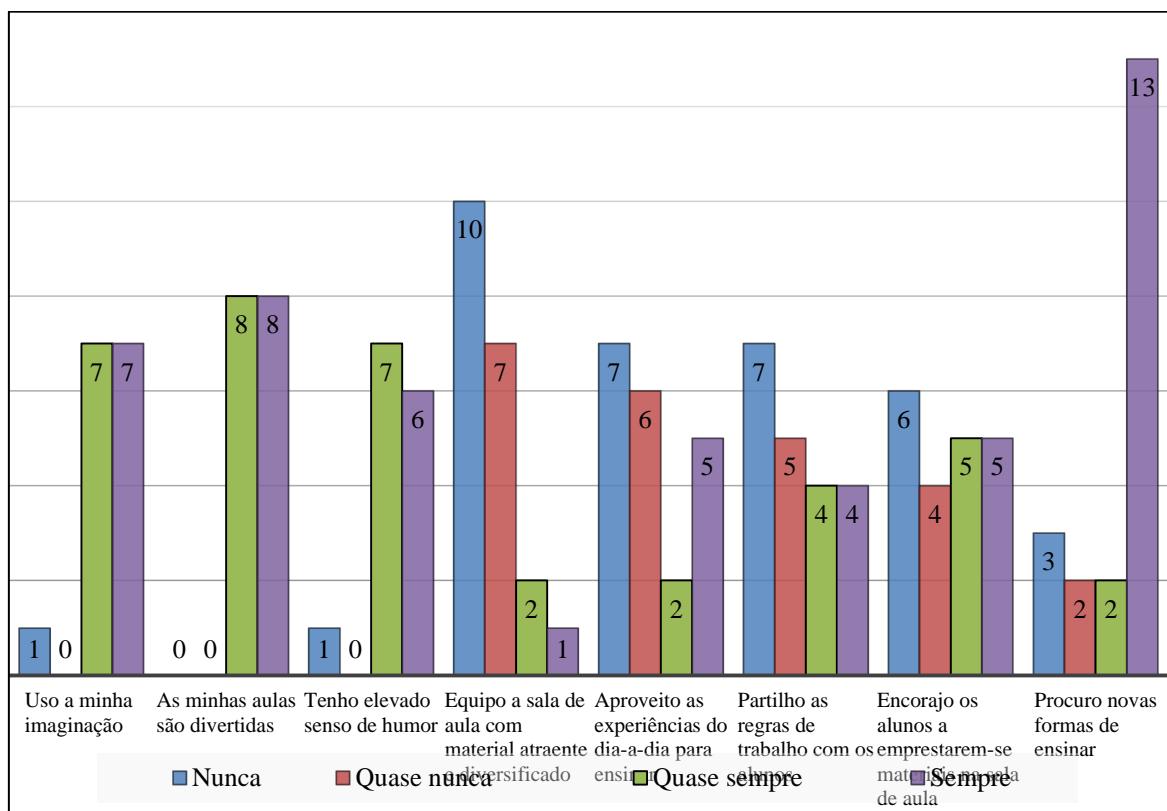
Em cada momento da aula o professor criativo deverá identificar as instabilidades emocionais dos alunos e levá-los a revelar e a revelar-se.

Os resultados espelham que mais de metade dos professores têm tido uma actuação que contempla a expressão do potencial criativo dos alunos. Isto se pode constatar no 1º, 3º, 5º, 6º e 7º itens do gráfico acima exposto.

O encorajamento da autoconfiança, a liberdade expressão em sala de aula, a integração das ideias dos alunos na explicação das matérias, ligadas à planificação de actividades que facilitam a descontracção, tornam as aulas mais divertidas e atractivas para os alunos, permitindo a permeabilidades da mente do aluno às aprendizagens dos conteúdos planificados.

Pergunta nº 18:

Gráfico nº 5.2.17 (C) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria do autor

Muitos professores têm dificuldades em fazer uma auto-avaliação das suas atitudes e opiniões sobre a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, daí que alguns itens apresentados nesta questão não foram assinalados. Mas, pode-se compreender que, uma boa parte dos professores esforça-se e, embora sem muito conhecimento das formas criativas de dirigir o ensino, tentam implementar uma ou outra estratégia. Mas, a tônica das preocupações dos professores à este respeito é mesmo a escassez de recursos didácticos capazes de incentivá-los na planificação de aulas com recursos inovadores.

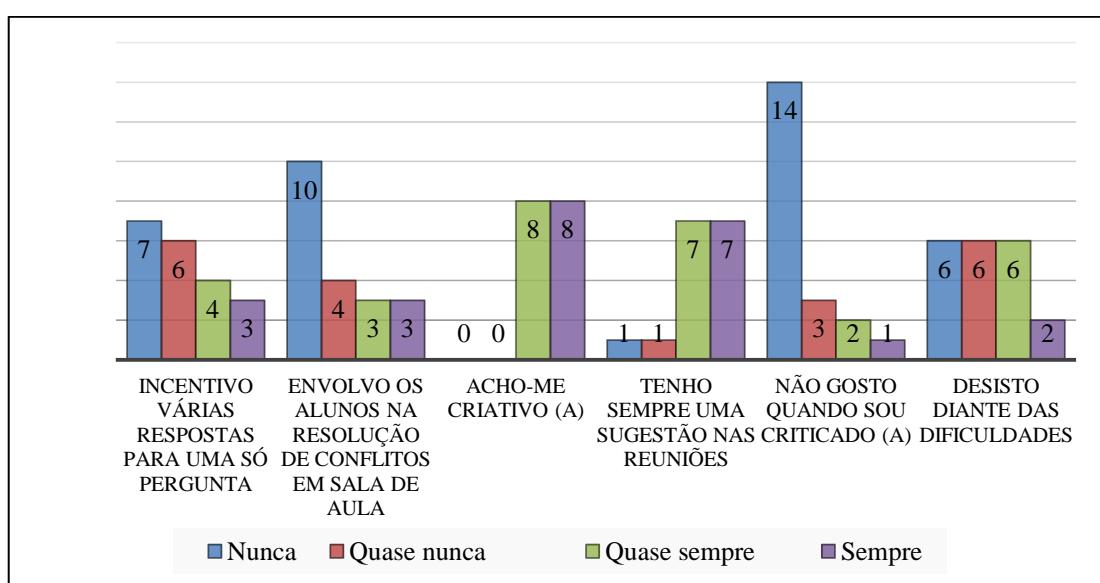
Sabe-se que «todo mundo pode dar aulas, mas nem todos podem transformar o ensino numa verdadeira arte» (Mintz, 2016). Mas, um professor comprometido e dedicado, transforma as ameaças em oportunidades e as fraquezas em fortalezas.

Dizia Ngangunga, (2016): «(...) Que o professor da escola primária esteja preparado e tenha experiência prática de trabalhar e ensinar nas condições actuais nas escolas da área rural e que o professor activamente melhore estas condições, junto com o seu conselho de professores, seja um professor altamente exigente com o seu próprio trabalho e que ensina os seus alunos a serem igualmente exigentes (...).» Pois, o tornar divertida a aula e o bom senso de humor não devem ser tomadas como transformar aula numa autêntica fantasia, igualmente a exigência do professor de excelência não se equipara ao professor burócrático. A criatividade faz com que o professor seja *master* (competente) e que por via do diálogo cordial, estabelece um contrato pedagógico com seus alunos, logos nos primeiros dias de aula, cria um clima de confiança e trazendo a realidade diária de seus alunos ao debate na sala de aula, suas palavras, sua forma de ser e estar tem impacto e provoca mudanças na vida dos alunos que por ele passam.

A criatividade faz com que os professores se façam acompanhar nas salas de um conjunto de objectos que possam suscitar curiosidade e criar nos alunos emoções estéticas ou constituir para eles uma novidade.

Pergunta nº 18

Gráfico nº 5.2.17 (D) - Questões relativas às opiniões e actuação dos professores em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria do autor

A análise dos dados do gráfico número 6.2.17 (D) entra em contradição com algumas afirmações anteriormente apresentadas.

Dos 20 professores inqueridos somente 7 correspondente a 35% incentiva várias respostas para uma só pergunta, contra 13, que corresponde a 65%; Os alunos não são envolvidos na resolução de conflitos em sala de aula, como se pode depreender do gráfico, mais de 10 professores, isto é, acima de 50% nunca partilhou as regras de trabalho (Ver gráfico 6.2.17 (C)) no 6º item. E a pesar disto, são 16 professores, totalizando 80% acha-se criativo. Quatro professores, o que corresponde a abstiveram-se de responder esta questão.

O professor criativo, por ser alguém que desenvolve sua actividade com respeito à crítica e a autocrítica, pela sua atitude de honestidade, humildade em muitos casos abstém-se de fazer uma auto-valorização e, por seu turno admite com serenidade e optimismo as críticas de outrem; Está sempre disposto a aprende-a-aprender; Nas suas aulas ele ensina, pratica o ensino e aprende-a-aprender juntos com seus alunos e seus colegas do conselho pedagógico; É sugestivo e desinteressado com os prêmios ou recompensas.

Contrariamente ao que se verifica no gráfico acima apresentado, os professores acham-se criativos, mas não gostam de serem criticados e muitos deles disistem face as dificuldades, limitando -se simplesmente a espera de uma orientação superior.

O professor como artífice na construção da personalidade do indivíduo deverá catalizar níveis de motivação elevadas, descobrindo os factores inibidores da motivação interna dos alunos (instintos, hábitos, atitudes, ideias, prazeres, etc.).

O professor criativo ajuda o alunos a encontrar o equilíbrio ante as adversidade do contexto familiar e escolar.

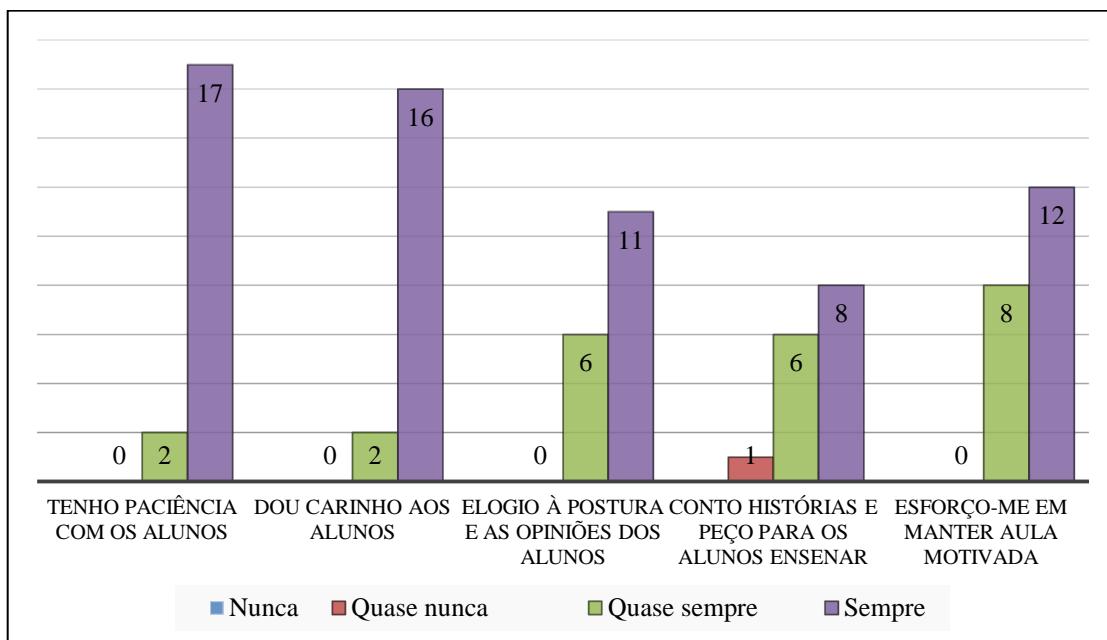
No entanto, a problemática da criatividade no processo de ensino – aprendizagem no âmbito da Reforma Educativa nas escolas primárias do Cazengo está também ligada à fraca preparação das aulas e no uso de métodos dogmáticos por parte de muitos professores visitados e inqueridos.

É pois nesta perspectiva que este trabalho reflecte sobre a influência que a criatividade dos professores exerce no processo de ensino-aprendizagem da primeira classe, no âmbito de Reforma Educativa em Angola cuja análise prossegue nas descrições subsequentes.

Bloco IV - Sobre a Influência que a Criatividade dos Professores Exerce no Processo de Ensino – Aprendizagem, responde:

Pergunta nº 19:

Gráfico nº 5.2.18 (A) - Com que frequência você adopta atitudes que estimulam a criatividade?



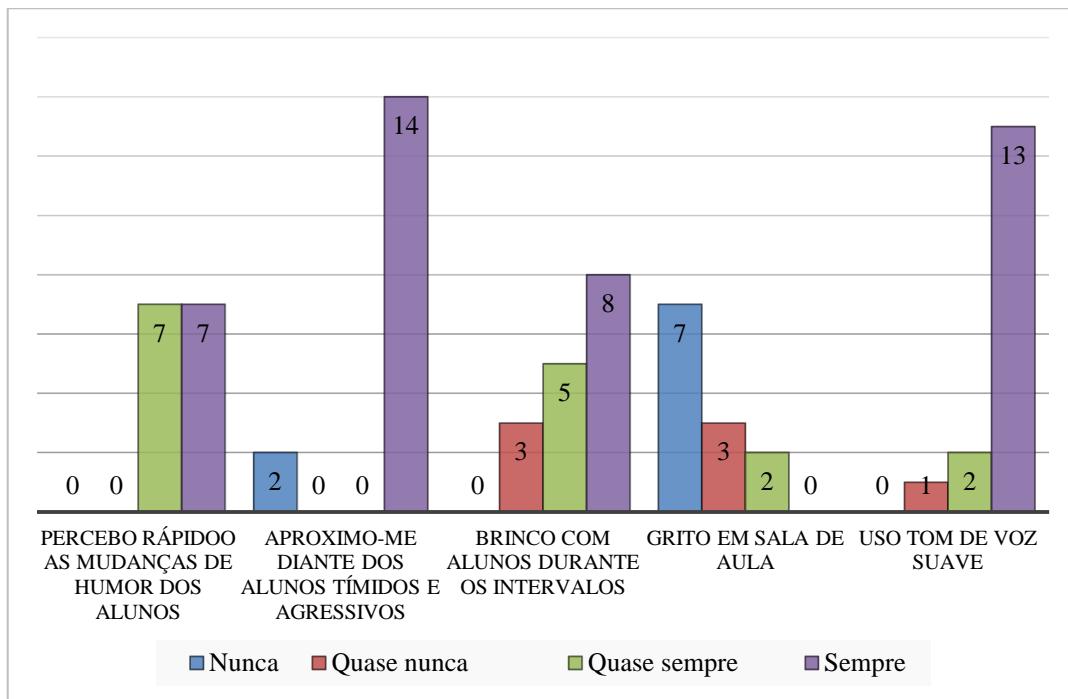
Fonte: Elaboração própria do autor

A resposta desta questão obedeceu a regra de assinalamento das opções no quadro segundo a escala: 1-Nunca; 2-Quase nunca; 3-Quase sempre; 4-Sempre. A análise do gráfico será por fracções conforme os itens apresentados.

De acordo com o gráfico apresentado, 17 professores, correspondente a 85% tem sempre paciência com os seus alunos, 2 professores, correspondente a 10% quase sempre tem paciência, 1 professor, equivalente a 5% não respondeu a este item; Quanto ao carinho, 16 dos 20, num percentual de 80% é carinhoso com os alunos, 4 professores, isto é, 20% ficou sem opinião; O elogio da postura e das opiniões dos alunos funciona como elemento que eleva a auto-estima dos alunos e ajuda a manter o nível desempenho escolar dos mesmos, neste sentido, acima de 50% dos professores elogia a postura e as opiniões de seus alunos; Relativo à motivação, 4 professores, correspondente a 20% abstiveram-se deste item, outros 4, equivalente também a 20% quase sempre motiva os alunos e 12 alunos, correspondente a 60% sempre se esforça por manter os níveis de motivação.

Pergunta nº 19:

Gráfico nº 5.2.18 (B) - Com que frequência você adopta atitudes que estimulam a criatividade?



Fonte: Elaboração própria do autor

A par da auto-motivação do aluno que na primeira classe parece pouco provável que, o aluno já tenha bem claros os objectivos que deseja atingir com os estudos, neste sentido, o professor e todos adultos ao seu redor actuam na pessoa da criança como factor de hetero-motivação. Pela criatividade o professor lhes fornece incentivos (estímulos) que se transformam em motivos facilitadores das aprendizagens. Porém, é necessário ter-se o cuidado para que os incentivos motivacionais não possam ser introduzidos de forma artificial como prémios ou recompensas, mas que sejam integrados nas actividades didáctico-pedagógicas devidamente planificadas.

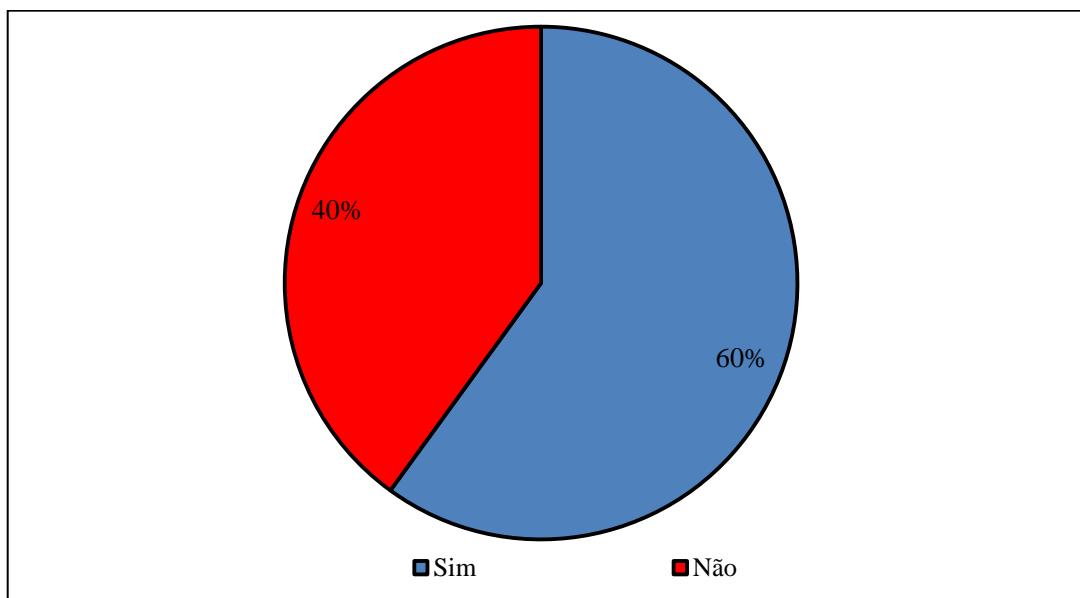
Os professores podem tomar atitudes de incentivos com vista a aproximar-los do grupo, se não brincar, se não ensinar pelo bom exemplo, dificilmente poderá indentificar o potencial criativo dos mesmos pois, nem todos manifestam sua criatividade nas actividades formais. O professor terá de diversificar suas formas de ensinar para através da atitude motivacional, ir observando atitudes e acções criativas dos alunos que poderão ser encorajadas, reforçadas e integradas no contexto de ensino-aprendizagem, buscando a cada

dia que passa novas formas de colaboração educativa e ir-se esquecendo pouco a pouco dos modelos condutistas de transmissão de conhecimentos.

Ainda que todos usem a mesma didáctica, o professor criativo empreende um toque didáctico-pedagógico diferente, motivador e atraente, no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem não só eficaz e eficiente, mas sobretudo humanizante e fascinante, procurando buscar uma “escola que educa para a vida” (Cury A, 2003, p. 119).

Pergunta nº 20:

Gráfico nº 5.2.19 (A) - Os seus alunos são criativos?



Fonte: Elaboração própria do autor

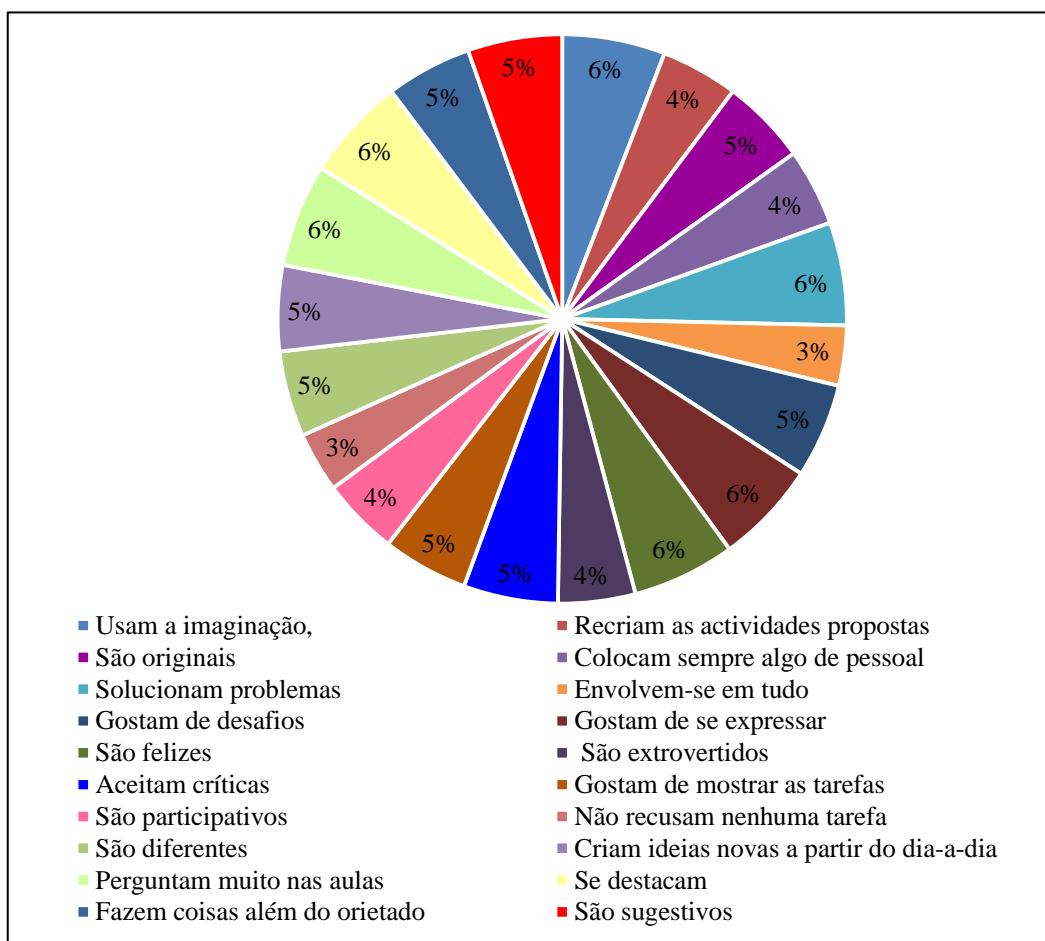
O Gráfico Nº 6.2.19 (A) mostra que 60% dos 20 professores inqueridos assegura que seus alunos são criativos, ao passo que 40% dos professores afirmou que seus alunos não são.

A criatividade nas crianças é manifesta através da fluidez na expressão de ideias originais; Modo de escrever, desenhar riscar, brincar que desperta atenção dos adultos em relação as demais crianças da sua idade (Luanba, 2016). Como os alunos não foram eleitos como unidade amostral, procurou-se saber se os professores estão atentos as atitudes e ações dos alunos descrevendo as características dos mesmos, conforme os indicadores propostos, do qual resultou o gráfico a seguir que justifica as razões das suas afirmações.

A interpretação foi feita com base no contraste verificado entre os comportamentos e atitudes manifestadas pelos alunos nas aulas com as afirmações dos professores no inquérito a eles aplicados.

Pergunta nº 20:

Gráfico nº 5.2.20 (B) - Características dos alunos criativos, segundo a descrição feita pelos professores:



Fonte: Elaboração própria do autor

A criatividade manifesta-se de várias formas, conforme afirmou-se anteriormente, pelo que, os professores deverão estar atentos a todos os movimentos e tendências comportamentais de seus alunos para fazerem uma leitura atenta e dela retirar algo de proveitoso para ser elemento de assinalamento e de referência nos momentos de avaliação para que os alunos saibam ecologicamente seleccionar, atitudes, acções e hábitos passíveis

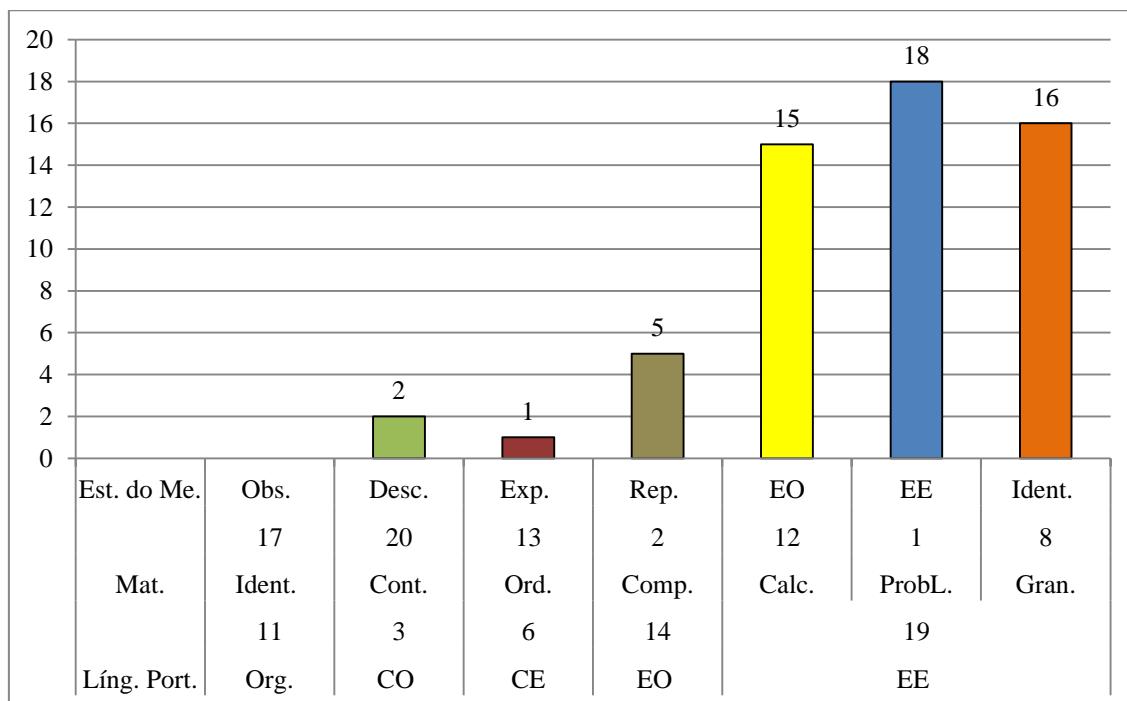
de imitação para irem irriquecendo o seu reportório comunicativo e procedural, buscando sempre a originalidade das suas acções, criando e recriando o que foi proposto.

Os trabalhos de grupo, as actividades recreativas e desportivas devem servir de oportunidades para os professores assinalarem outras valências que os alunos em momentos de aulas formais não conseguem manifestar.

Os professores afirmam que seus alunos são criativos, todavia, observou-se que muitos alunos entravam e saiam das aulas sem participar activamente nas actividades das aulas. Outrossim, os professores não preenchem nos relatórios descritivos de avaliação das aprendizagens os aspectos ligados ao comportamento, atitudes e outros elementos avaliativos, o que quer dizer que os professores precisam de serem seminariados em técnicas de avaliação além da nota quantitativa.

Pergunta nº 21:

Gráfico nº 5.2.21 (A) - Olhando para o Quadro das Aprendizagens Básicas a Avaliar em Cada Disciplina na 1^a Classe; Quais são os itens que têm sido avaliado com maior frequência nas suas aulas?



Fonte: Elaboração própria do autor

Responder a essa questão consistiu em marcar com um X nos indicadores de avaliação previstos no Relatório Descritivo das Avaliações no Ensino Primário da Reforma Educativa para a 1^a e 3^a classes (Cf.: Anexo nº 2).

Compulsado o inquérito, recolheu-se informações que indicam que a oralidade e a escrita são as competências mais desenvolvidas em quase todas as disciplinas.

No gráfico acima exposto pode-se conferir que para a Língua Portuguesa (Ling. Port.) por exemplo, dos 4 indicadores previstos, nomeadamente organização dos cadernos (Org.), compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita, há professores que não avaliam todos os indicadores, pelo que, somente as expressões escrita e oral e a organização do caderno foram os indicadores assinalados por maior parte dos professores, 19, 14 e 11 professores; Os restantes indicadores são avaliados por menos de 10 professores.

Para a Matemática (Mat.), os indicadores que têm merecido a atenção dos professores são a contagem (Cont.), assinalado pelos 20 professores, a identificação (Ident.) com 17 assinalamentos, o ordenamento (Ord.), com 13 indicações e o cálculo mencionado por 12 professores; Os outros indicadores são dispensados.

As grandezas (Gran.) são ensinados e avaliados por apenas 8 professores, a comparação (Comp.) por 2, a resolução de problemas (ProbL.) por 1 e a geometria não é tido em conta por nenhum dos professores.

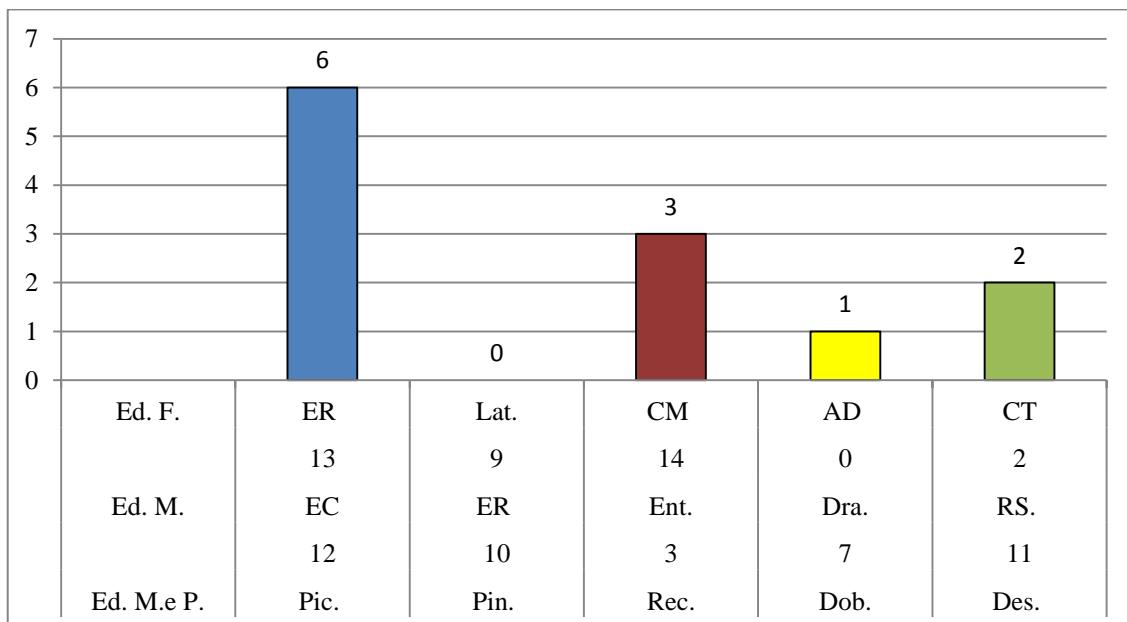
Quanto a disciplina de Estudo do Meio (Est. do Me.) a situação parece mais preocupante.

Segundo o programa da disciplina e isto foi também reflectido na análise qualitativas das aulas observadas, esta disciplina visa essencialmente integrar os alunos no meio envolvente. Isto é possível mais do que pela oralidade e escrita, pela observação directa dos objectos e fenómenos que compõem o meio ambiente na sua generalidade, sua descrição e compreensão dos seus significados quer para a vida da criança como da sociedade em geral.

O que ocorre é que, enquanto por exemplo as aulas são motivadas e bem trabalhadas do ponto de vista da exposição, representação e ilustração de algumas gravuras a fim, na altura das avaliações, estes indicadores não são postos a consideração, nem das avaliações contínuas tão pouco das provas de escolas (prova de final de semestre).

Pergunta nº 21:

Gráfico nº 5.2.21 (B) - Olhando para o Quadro das Aprendizagens Básicas a Avaliar em Cada Disciplina na 1^a Classe; Quais são os itens que têm sido avaliado com maior frequência nas suas aulas?



Fonte: Elaboração própria do autor

Continuando na senda da análise das aprendizagens básicas a serem avaliadas em cada disciplina pode dizer-se que a situação se complica a medida que avança de uma disciplina com pendor mais teórico-abstracto para as disciplinas que exigem maior praxidade. Este o caso da Educação Manual e Plástica (Ed. M. e P.), da Educação Musical (Ed. M.) e a Educação Física (Ed. F.) cujos indicadores igualmente não foram assinalados por muitos professores (Ver: Gráfico Nº 6.2.21 (B)).

Quanto a Educação Manual e Plástica () os indicadores foram apontados na seguinte quantidade: A picotagem (Pic.) foi assinalada por 12 professores, o desenho (Des.) foi indicado por 11 professores, a Pintura (Pint.) foi apontado por 10 professores, já a dobragem (Dob.) teve 7 indicações, o recorte é praticado e avaliado por apenas 3 professores.

A Educação Musical (Ed. M.) também não tem sido totalmente avaliada, pois, muitos aspectos planificados não têm merecido a atenção dos professores, sendo que a entoação (Ent.) é tida em consideração somente por 14 professores, a expressão coral (EC) com 13 indicações, a expressão rítmica (ER) com apenas nove, o reconhecimento de sons (RS) foi assinalado por 2 professores, ao passo que a dramatização (Dra.) não foi assinalada.

Em relação à Educação Física, a consideração das aprendizagens básicas a avaliar estão distantes de serem almejados os pressupostos do programa tendo em conta que os indicadores não são considerados por mais de metade dos professores inqueridos; A expressão rítmica (ER) obteve 6 assinalamentos, a coordenação motora (CM) foi apontada por 3 professores, duas indicações constam para os conceitos teóricos (CT), uma para a atitude desportiva (AD) e nenhuma indicação para a lateralização.

Tendo em conta a inter-disciplinaridade requerida pelos modelos actuais de aprendizagem, pode-se fazer correspondências entre os resultados obtidos nas distintas disciplinas do Plano de Estudo e desta por formas afirmar que as aprendizagens de uma ou de outra disciplina implicam-se umas com as outras na aquisição de competências significativas as quais servirão de suporte para projecção do percurso formativo do indivíduo.

Neste contexto, ifere-se que as aprendizagens têm maior pendor teórico que prático ou teórico-prático. Daí que os professores incidem mais no ensino e avaliação da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, entendo-as como disciplinas conceituais.

Ligado ao Estudo do Meio, à Matemática, à Educação Manual e Plástica, à Educação Musical e à Educação Física que exige um pouco mais de conciliação da teoria com a prática pode-se dizer que, quem não observa, não identifica correctamente, quem não identifica correctamente, não descreve com objectividade, logo não pode aprender grandezas, tão pouco constroi ou resolve probelemas concretos.

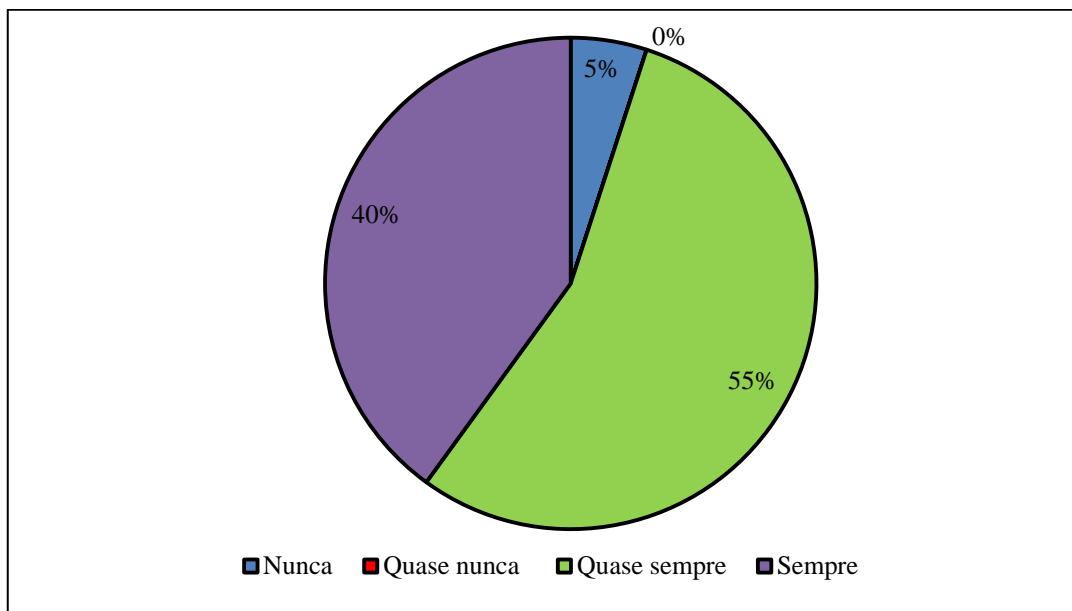
Igualmente o indivíduo que não conhece geometria tem dificuldades em desenhar, em dobrar por formas a derivar das figuras geométricas desenhos artísticos que sigam os critérios científicos da Arte e da Estética, entre factores implicados no processo de ensino-aprendizagem que se entenda ser unificado e coordenado harmoniosamente, com regime de monodocência (Cabral (Coord.), 2014a).

Os professores presumem que os alunos terão adquirido já a título preparatório estas competências que podiam ser aprimorados nas no Ensino Primário, todavia, a

realidade mostra que nem todos os alunos que ingressam para a 1^a classe terão passado pelas creches ou jardins de infância, por razões de vária ordem e, muitas escolas primárias estão desprovidas de condições técnicas e didácticas satisfatórias, ligado a falta de preparação pedagógica dos professores, é mais certo que os professores tendem a estarem constrangido em avaliar o que de facto não ensinou ou que têm certeza de que seus alunos não terão aprendido.

Pergunta nº 22:

Gráfico nº 5.2.22 - Quantas vezes você recebe elogios dos pais dos alunos?



Fonte: Elaboração própria do autor

No que concerne aos elogios dos pais e encarregados de educação sobre os professores, pode-se conferir no gráfico acima, segundo a escala estabelecida que nenhum professor é sempre elogiado, 1 professor, correspondente 5% nunca teve elogios da parte dos pais, 8 professores num percentual de 40% sempre recebe elogios e 11 professores, correspondente a 55% quase sempre recebem elogios da parte dos pais e encarregados de educação dos alunos. Ocorre que muitos professores são elogiados não muito pela qualidade do trabalho que prestão aos seus alunos, mas pelo facto de chegarem quase sempre tarde e saírem cedo.

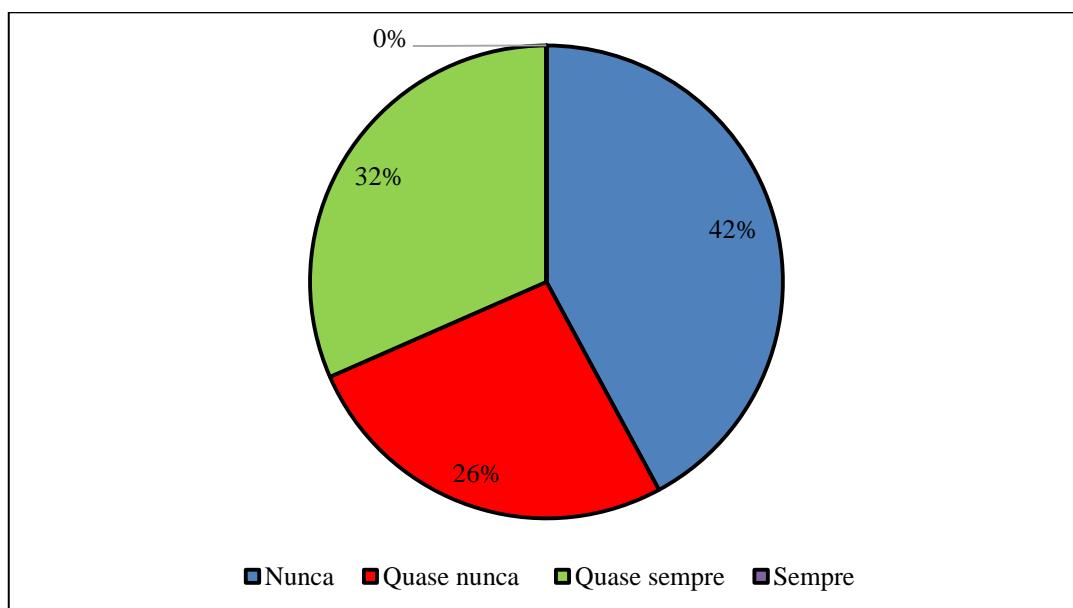
Os alunos consideram bons professores que dão muita ou borla ou saem cedo

Os elogios denotam que as aulas dos professores têm sido atractivas e os alunos têm comentado com os seus pais a forma como o seu professor tem ministrado as aulas e

que os alunos comentam positivamente sobre o seu professor. Porém, como não podemos aferir junto dos pais e encarregados de educação a confirmação desta questão foi feita através das observações das aulas.

Pergunta nº 23:

Gráfico nº 5.2.23 - Quantas vezes você sofre pressão por parte dos directores para mudar a forma de dar aulas?



Fonte: Elaboração própria do autor

Aproveitamos a análise deste gráfico para apresentar os depoimentos de alguns responsáveis da educação.

O professor formado em Didáctica do Ensino Primário, nos magistérios, nas escolas de formação de professores do futuro (ADPP) e que tenham frequentado o curso de Ensino Primário a nível superior já estão habituado desde a prática pedagógica e os estágios a remediar condições de ensino – aprendizagem.

De acordo com os resultados das observações e as afirmações dos professores comprehende-se que falta muito trabalho de supervisão pedagógica para que a direcção de escola tenha tenha uma real apreciação sobre o desempenho dos docentes e desta forma se saber as reais dificuldades que professores sentem para que sejam propostos seminários de

capacitação pedagógicas em áreas especificamente detadas como maior das dificuldades apresentadas.

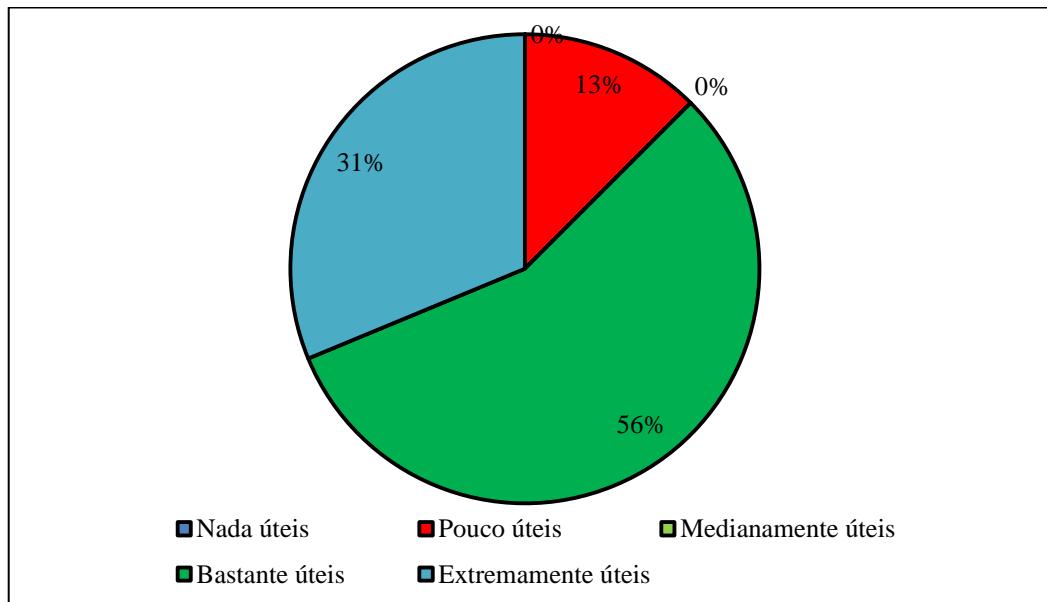
Foi bom ouvir que os directores em grande maioria não pressionarem os professores no cumprimentos dos programas, mas a supervisão do trabalho didáctico-pedagógico é imprescindível para o êxito das aprendizagens desejadas para os alunos.

No caso dos professores da ADPP que atravessam o ‘cubício’, (uma viagem de estágio prático pelas zonas desfavorecidas do País) no sentido de aprenderem a transformar a realidade desfavorável em um lugar e meios suficientemente úteis para a actividade docente – educativa. Isto segundo Maria da Conceição Ngangunga só é possível através de um trabalho de intervenção educativa orientada à prática e ao trabalho rural (Ngangunga, 2016).

A exemplo destas experiências, os professores especialistas não reclamam indiferentes das realidades adversas ao êxito do processo educativo, se não mesmo compreendem e transformam as fraquezas, as debilidades em oportunidades para criar e inovar.

Pergunta nº 24:

Gráfico nº 5.2.24 - Como consideras úteis os comentários que fazem os coordenadores a respeito de suas aulas?



Fonte: Elaboração própria do autor

Os resultados das questões número 22, 23 e 24 cujos resultados estão presentes nos gráficos números 6.2.21, 6.2.22 e 6.2.23 demonstram que existe potencialidades no seio dos professores e abertura quer da parte dos directores como dos coordenadores para que um projecto inovador na área das práticas docentes criativas possa fluir.

Dos professores inqueridos 5, correspondente a 31% consideram extremamente úteis, 9 professores, equivalente a 56%, têm os comentários dos coordenadores bastante úteis para o melhoramento do seu desempenho, apenas 2 professores, correspondente a 13% é que consideram pouco úteis, nenhum professor considera mediana ou pouco útil.

É deveras positivo o espírito de auto-crítica que os professores demonstram, espírito este demonstrado durante as visitas de pré-contactos e contactos relativas aos questionários a eles aplicados.

Pergunta nº 25:

Que expectativas as pessoas têm dos professores do ensino primário no geral e da 1^a classe em particular?

Trata-se de uma questão qualitativa que encerra o questionário aplicado aos professores, a qual serviu para medir o grau de aceitação dos professores pela comunidade envolvente, dado que o professor é chamado a desenvolver não só um trabalho didáctico e pedagógico em sala de aula como também de preocupar-se com o seu papel interventor nas dinâmicas da comunidade em que a escola se encontra inserida, ajudando as famílias, as autoridades e outros actores sociais na busca de soluções reais aos vários problemas que o dia-a-dia dos alunos apresentam, sobretudo no árduo trabalho de educar, orientar, e reorientar condutas e comportamentos dos indivíduos por formas a projectá-los como homens e mulheres não só de sucessos, mas, também e acima de tudo de valores.

Diz uma máxima «*porquê inventar mal se se pode copiar bem*». Logo, os professores devem influenciar positivamente seus alunos e apela-los a serem selectivos na imitação de certos comportamentos e atitudes, pois nem todo adulto é modelo a seguir (TPA1, 2016).

Quanto a questão que se colocou relativamente a expectativas das pessoas para com os professores os resultados colhidos são os que se apresentam na tabela que se segue:

Tabela nº 5.2.2 – Expectativas das pessoas para com os professores do Ensino Primário no geral e da 1^a classe em particular

Nº de Ordem	Categorias de análise	Opiniões dos professores	N	%
1 ^a	Ligadas a garantir um ensino criativo com aprendizagens significativas	Prof.8 - «A formação com qualidade dos alunos»; Prof.12 - «As pessoas têm dos professores do ensino primário no geral e da 1 ^a classe em particular o melhoramento das actividades e êxito no trabalho do dia-a-dia»; Prof.13 – «As pessoas esperam que os professores da 1 ^a classe sejam mais pacientes, que se esforcem para que os alunos tenham uma base sólida de conhecimentos para melhor encararem as classes posteriores»; Prof.16 – «A expectativa que têm dos professores do ensino primário geral da 1 ^a classe e melhorar a qualidade de ensino visto que é a base do ensino»; Prof.17 – «São visto como: segunda mãe ou pai; O berço da humanidade; O guia para descoberta do seu eu».	5	25
2 ^a	Ligadas ao cumprimento das tarefas docentes para a manutenção da reputação da classe dos professores	Prof.1 - «Esperança desses professores de serem pontuais, ser pacientes com as crianças, criativos, e saber ensinar para que os alunos aprendam a dar os primeiros passos»; Prof.11 - «Tem a expectativa de ser pais e carinhosos com as crianças, os professores da 1 ^a classe devem ter formação adequada responsabilidade»; Prof.14 – «Esperança desses professores de serem pontuais, serem pacientes com as crianças, criativos e saber ensinar para que os alunos aprendam a dar os primeiros passos»; Prof.18 – «Uma expectativa bastante boa, porque muitos alegam que somos a base e sendo a base eles esperam muito do professor do ensino primário».	4	20
3 ^a	Ligados à conquista de recompensas e elogios	Prof.10 - «Propostas esperanças»; Prof.19 – «Promessa, oferta e oferecimento».	2	10
4 ^a	Ligados a complexidade do ensino nesta classe e a aquisição das mínimas competências exigidas (leitura e escrita)	Prof.2 – «É como tudo visto que trabalhar com criança não é nada fácil. Eles encorajam a iniciativa»; Prof.4 – «Expectativas as pessoas têm haver dos professores, é de levar aos alunos a saber ler e escrever»; Prof.15 – «Para melhorar esta classe é preciso que os professores nos empenharmos muito mais porque é uma classe no ensino primeiro difícil».	3	15
5 ^a	Professores sem opinião	Prof.3; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.9 e Prof.20.	6	30
Total	5	20	20	100

Fonte: Elaboração própria do autor

Como se pode ver são poucos os professores que se interessam com os comentários das pessoas, que conhecem a sua missão e que primam por responder com expectativas da sociedade não só no sentido do cumprimento do dever que consiste em muitos casos por realizar tarefas rotineiras para ter uma boa reputação ou granjeiar recompensas ou elogio.

Na verdade, o professor em seu trabalho não deve ir atrás da fama, dos prémios e das recompensas, pois, muita gente a quem se lhe incumbe o reconhecimento formal do trabalho do professor exigem critérios que tendem a perpetuar modelos tradicionais de aprendizagem cujo fim é conduzir os alunos a interiorizarem a ideologia da classe governativa e assim serem já formatados como futuros militantes ou discípulos de uma determinada classe social que tende a manter o seu '*status quo*'. E, muita gente que elogia ou recompensa informalmente o professor, nem sempre o faz com sinceridade ou com isenção de interesse, muitas vezes com vista a 'comprar a vontade' do professor do seu educando, como os latinos diziam: «*beneficium accipere, libertatem est vendere*» (aceitar um benefício é vender a liberdade daqueles a quem o prestam) (Cardoso, 2013).

Ao defendermos a ideia de que o professor deve pautar por uma ética determinante, que incidem na relação pedagógica com os alunos, com outros intervenientes da comunidade educativa e com a sociedade em geral, não queremos com isto dizer que os professores não sejam merecedores de estímulos, de valorização e enquadramento nas suas verdadeiras categoriais salariais, nem que não devam receber subsídios e outros abonos, porém, queremos com isto dizer que, embora haja um Estatuto da Carreira Docente, é importante saber que a incidência, o impacto e as implicações éticas da profissão docente não podem ser inteiramente legisladas pois, na maioria dos casos, depende do juízo único e prudencial do docente em situação de ensino-aprendizagem orientado simplesmente por princípios racionais e universalizantes de justiça e responsabilidade social. Recorrendo-se das máximas latinas diríamos que «*beneficium dando accepit, qui digno dedit*» (aquele que deu a quem o merece, recebeu um benefício) e «*bene vulgo audire est alterum patrimonium*» (a boa reputação é outro património, isto é, um bom nome é um tesouro incomparável) (Dias, 2003).

É com esta visão que apelamos à criatividade. A criatividade treina-se, as experiências partilham-se por via de seminários ou reuniões metodológicas (Alencar, 2006). Os professores primários devem actualizar sempre os seus conhecimentos, pois, são chamados não somente para os desafios das escolas primárias, mas, sua missão é introduzir

as crianças na escola da vida e na vida em sociedade. Daí que, as pessoas, a sociedade no geral e sobretudo os pais e encarregados de educação esperam do professor uma atitude exemplar, um trabalhador competente e comprometido com a tarefa de instruir e educar as novas gerações, pois do trabalho do professor depende a manutenção do conhecimento enquanto herança cultural da humanidade e a moralização das sociedades.

5.3. Apresentação e análise dos dados do inquérito aplicado aos Subdirectores Pedagógicos das Escolas Primárias do Município do Cazengo, Província do Kwanza Norte / Angola (Apêndice # 3)

O questionário aplicado aos subdirectores pedagógicos das escolas primárias do Cazengo visou recolher opiniões sobre a actuação criativa dos professores no processo de ensino – aprendizagem, na 1^a classe no âmbito da Reforma Educativa em vigor em Angola. Foram no total cinco (5) subdirectores tomados como unidade de análise e como critério de análise foi tido em conta a avaliação de desempenho docente levado a cabo nas cinco (5) escolas seleccionadas como amostra (Ver Tabela 5.4).

Trata-se de um questionário semi-estruturado com quinze (15) perguntas. Algumas foram graficadas, outras transcritas e, pelas características das questões, os gráficos não são uniformes. Nas perguntas do tipo qualitativa, os inqueridos são designados por (SP1) - subdirector pedagógico 1, 2, 3, 4 e 5.

Pergunta nº 1: A primeira questão não foi aqui apresentada, porquanto serviu simplesmente para identificar os inqueridos e tornar o questionário mais personalizado, preservando-se assim o anonimato dos intervenientes.

Pergunta nº 2: Há quanto tempo é Subdirector (a) Pedagógico (a) nesta Escola?

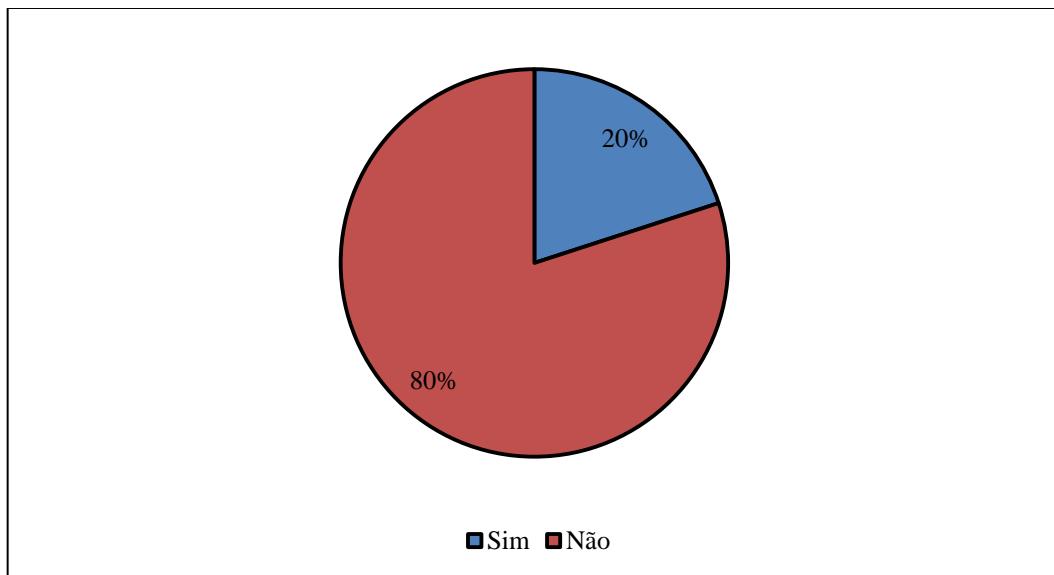
Os inqueridos dirigem a área pedagógica das suas escolas há mais de cinco (5) anos.

Cinco anos são suficientes para que um gestor conheça a realidade da escola, as condições de trabalho e pode conhecer com maior razoabilidade possível o perfil de cada professor, as suas reais potencialidades, bem como as dificuldades por que passa cada um deles. Por outro lado, um subdirector pedagógico com este tempo de gestão já terá participado em vários processos de avaliação de desempenho docente e tem uma opinião credível sobre o assunto (cfr. Artigo 37º do Estatuto do Subsistema do Ensino Geral, aprovado por Decreto Presidencial Nº 16/11 de 11 de Janeiro, ao abrigo do artigo 74º da Lei 13/01 de 31 de Dezembro. In: Diário da República I^a Série Nº 6 de 11 de Janeiro de 2011).

Em nossa opinião, o subdirector pedagógico enquanto o supervisor das práticas docentes, deverá primar por se inteirar de todos assuntos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem com realce à garantia dos recursos didácticos e pedagógicos, bem como a capacitação e/ou superação dos professores segundo o diagnóstico das insuficiências verificadas no dia-a-dia das actividades docentes e educativas.

Pergunta nº 3:

Gráfico nº 5.3.1- Já teve contacto com o Relatório de Balanço sobre a Reforma Educativa em curso no País?



Fonte: Elaboração própria do autor

Como se pode ver no gráfico, dos 5 subdirectores pedagógicos, apenas 1 teve contacto com o relatório. Este único afirma ter tido um contacto breve, pois, não lhes foi atribuído um exemplar, somente uma cópia que passou por algumas escolas e, na sua opinião, o documento apresenta bons indicadores. Todavia, é importante que se evidem esforços para que seja verdadeiramente implementado na prática. Comentou.

Entende-se que dentro dos processos de gestão educativa em Angola, na província do Kwanza-Norte e no município do Cazengo em particular há pouca fluidez na comunicação. Muitas vezes pensa-se que os problemas vivenciados na base não são do conhecimento dos órgãos de decisão e vice-versa, o que cria em muitos casos especulações ou presunções de falta de acompanhamento do processo da reforma.

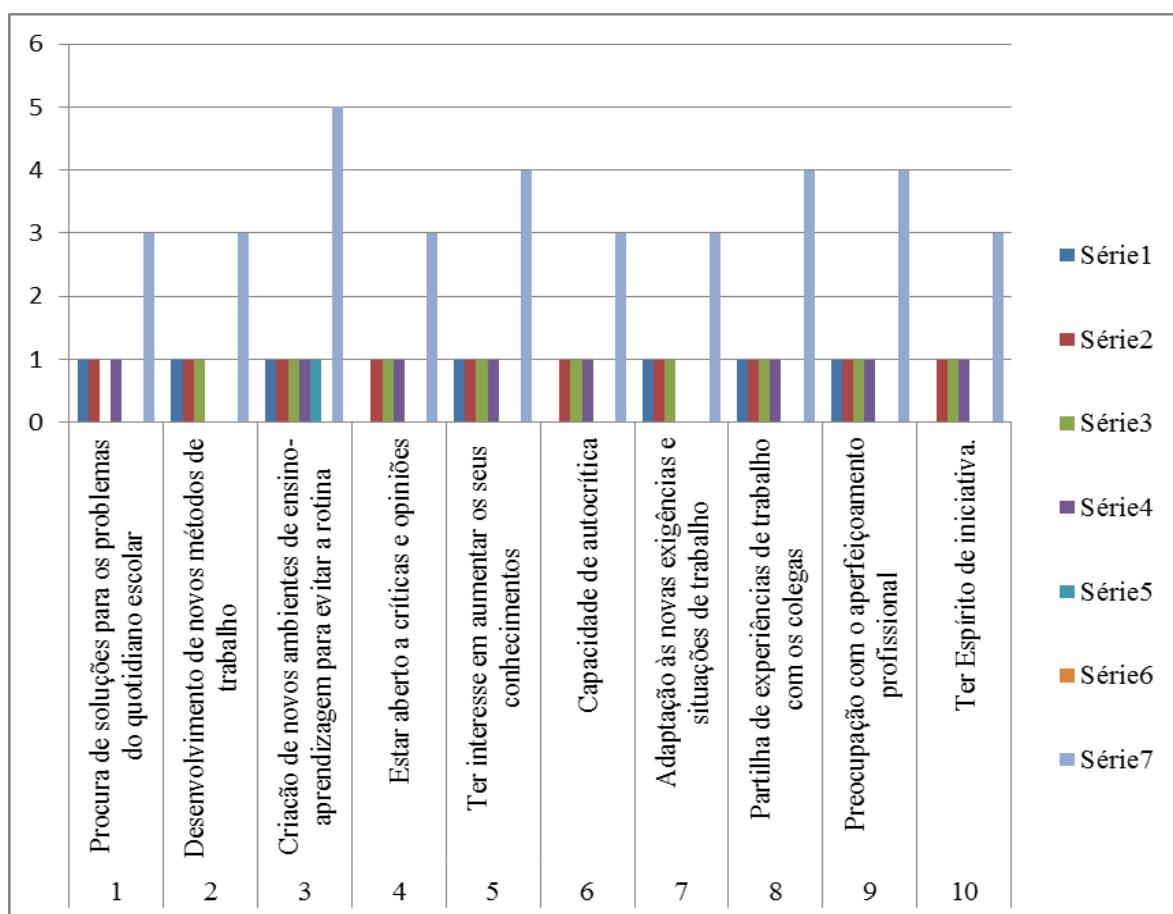
Há muitas situações, segundo consta dos depoimentos dos subdirectores que muitas informações de utilidade para as escolas ‘morrem’ somente na direcção provincial ou nas repartições municipais da educação, outras vezes enviam apenas nas escolas ditas ‘satélites’.

Se com a reforma educativa pretende-se maior articulação dos programas e a transferência de responsabilidades a nível local, a comunicação fluida e aspiral é necessária para que quer os problemas, quer as estratégias de soluções sejam partilhadas.

Isto passa pela informação global das acções realizadas e agendadas no âmbito do acompanhamento e melhoria do processo educativo, criando canais de distribuição e disseminação das informações, a nível provincial, municipal, zonal e escolar (Rela, 2005; Benedito, 2012; Binji, 2013).

Pergunta nº 4: Um dos aspectos presentes na Ficha de Avaliação de Desempenho Docente do Ensino Geral é a inovação pedagógica.

Gráfico nº 5.3.2- Que critérios se têm tido em conta para avaliar este aspecto?



Fonte: Elaboração própria do autor

Responder esta questão consistia em assinalar com X nas opções apresentadas no questionário, de cuja tabulação se obteve o gráfico abaixo apresentado.

Dos 10 critérios apresentados, o mais apontado pelos 5 subdirectores é o 3º sobre a criação de novos ambientes de ensino – aprendizagem para evitar a rotina; O 5º, 6º e o 9º critério foram assinalados por 4 dos inqueridos, ao passo que, os restantes 6 critérios foram todos apontados apenas por 3 deles.

Pergunta nº 5:

Pelo tempo de experiência como professor e, agora como Subdirector Pedagógico. Em que medida a criatividade dos professores pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos e da Reforma Educativa no geral?

Respondendo a esta questão os depoimentos diferenciam um do outro:

SP1: «Pelo tempo de experiência como professor e agora subdirector pedagógico, julgo que a criatividade dos professores é fundamental já que o professor que exerce esta grande tarefa motora e reguadora deve ter em conta todos estes valores educativos»;

SP2: «A medida em que pode contribuir a criatividade dos professores para o sucesso escolar dos alunos e da reforma educativa no geral, é saber seleccionar e saber aplicar a mesma para corresponder com os objectivos, conteúdos, meios de ensino e instrumentos de avaliação»;

SP3: «Sabemos que a reforma educativa advoga a participação activa do aluno no processo de ensino – aprendizagem; a criatividade do professor é muito importante para a concretização dessa realidade»;

SP4: «A criatividade permite os alunos possuirem um horizonte mais amplo deixando de se limitarem pelos conteúdos expostos nos manuais»;

SP5: «A criança aprende brincando, nesses termos o professor usando a criatividade de várias ordem ajudará significativamente no rendimento dos alunos».

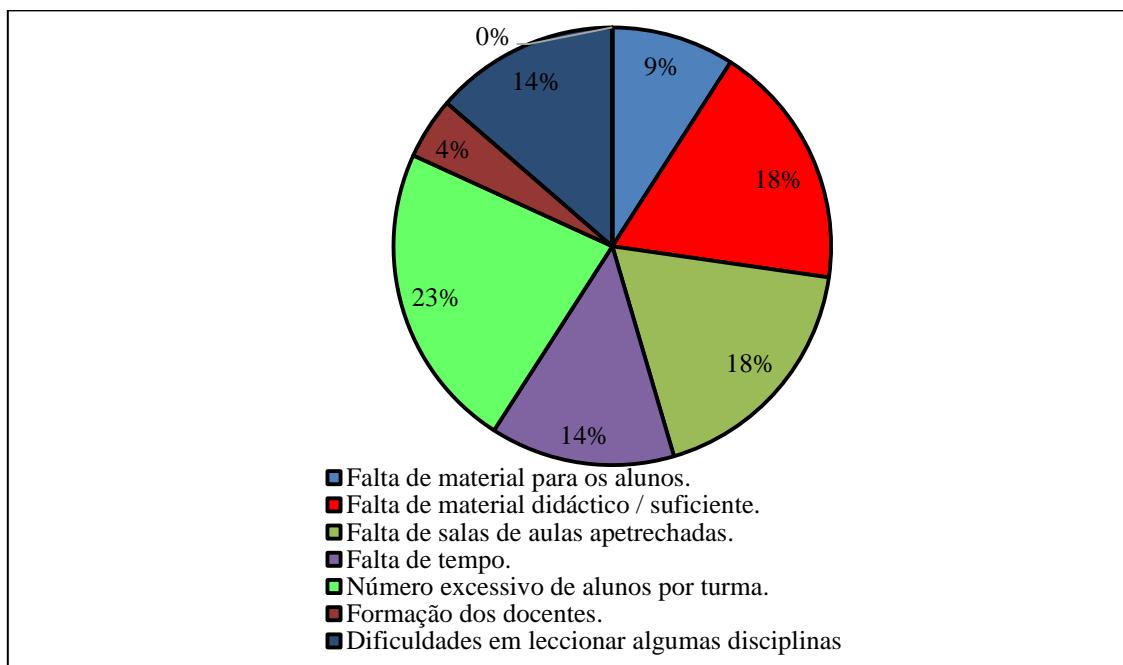
Como se pode interpretar, a criatividade é entendida como um valor educativo, ajuda a ampliar o horizonte cultural dos alunos, a criatividade é o vector essencial para a implementação da ‘escola activa’, pois, um dos pressupostos da reforma é permitir a participação activa dos alunos no processo de ensino – aprendizagem. A criatividade ajuda o professor a seleccionar os métodos e meios de ensino de acordo com os conteúdos e objectivos traçados, ou seja, a reforma educativa permite a flexibilização do currículo para que o professor replanifique os conteúdos e faça o reenquadramento necessário.

Concordando com o sociólogo Lubiavanga Alexandre, a “Escola Activa” educa para valores e não para o sucesso. Pois, quando educamos para o sucesso podemos ser maquiavélicos e, viciar a prática docente com uma ética utilitarista ao invés da deontológica, transformando os outros de escada para ascensão social, tendo fobia da competitividade, característica da Angola de hoje (Alexandre, 2015), veja-se Tabela N° 5.2.2.

Numa Angola democrática precisa-se de formar cidadãos com consciência crítica, activa e criativa. Citando a máxima latina ‘nemo daturē cui non habet’ (ninguém dá o que não tem), se em plena reforma os professores continuarem tradicionalista, poderemos perpetuar gerações de angolanos que resistem às mudanças da pós-modernidade. Segundo Binji (2013, p. 129) “O futuro da escola angolana depende essencialmente da práxis docente que se projecta para ser mais activa e criativa”.

Pergunta nº 6:

Gráfico N° 5.3.3 - Que dificuldades os professores apontam como factores que os limita de usar a criatividade nas suas aulas?



Fonte: Elaboração própria do autor

Assinalando com X nos 9 indicadores era o critério de resposta desta questão.

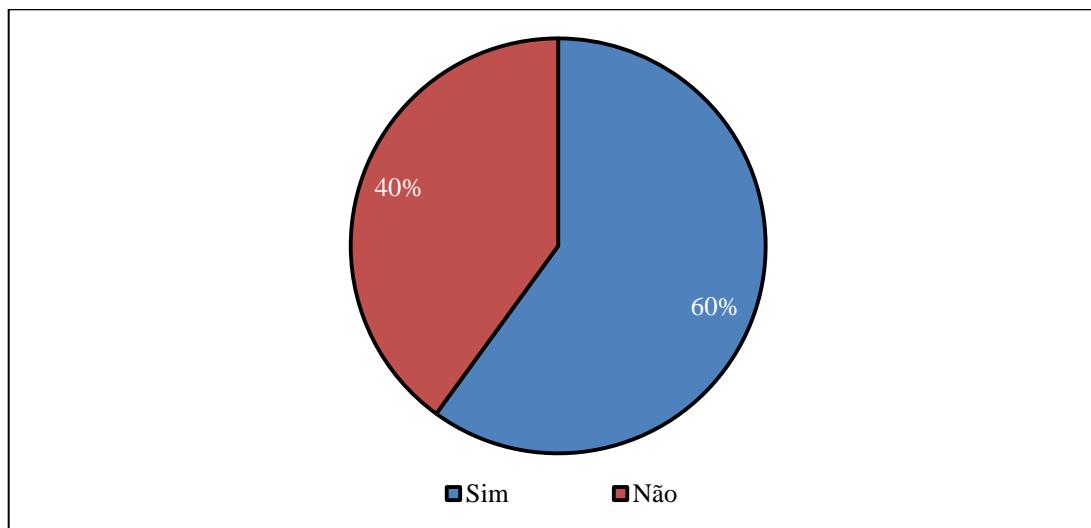
Da análise que se faz do gráfico constata-se que dos nove aspectos indicados na pergunta número seis, os professores apontam o número excessivo de alunos por turma como o principal factor do não uso da criatividade, ligados a falta de material didáctico quer para os professores como para os alunos; Um dos subdirectores pedagógicos acrescenta o contraste entre a formação do professor e a classe que lecciona, outros associam também a falta de criatividade dos docentes aos estado crítico das salas de aula, recordemos que há crianças a estudarem por baixo das tendas, outras sentam-se na lata ou em pedras, há escolas em que os alunos senta-se três numa só carteira e por vezes sem tampo.

Os manuais do aluno, os cadernos de actividades, os guias do professor e o Plano Curricular são importantes instrumentos de trabalho e de consulta, sugere-se que o professor

tenha todas estas ferramentas didáctico-pedagógicas e junte a estes, se o entender, outros materiais que julgar úteis ao processo de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas. Estes requisitos didáctico-pedagógicos, ligados às condições da sala de aula e de outros compartimentos bem equipados tornam o processo de ensino-aprendizagem mais facilitado, eficaz e eficiente desde que, o professor como mediador do conhecimento e das relações que se julgam indispensáveis com os gestores educativos seja capaz de identificar tais materiais e exigir sua posse sempre que precisar.

Pergunta nº 7:

Gráfico nº 5.3.4 - Tem havido alguma flexibilidade das ZIPs em autorizarem as escolas a contextualizarem a planificação conjunta?



Fonte: Elaboração própria do autor

Como já nos referimos na interpretação do questionário aplicado aos professores, na questão número 23, há abertura da parte dos directores em aceitarem a inovação. Estes, não pressionam tanto os professores para o cumprimento do programa, facilitando a flexibilização do currículo e dos conteúdos programáticos.

Como se constata no gráfico, 3 subdirectores pedagógicos, correspondente a 60% dos cinco afirma que os coordenadores das ZIPs são flexíveis, ao passo que 2 subdirectores, correspondente a 40% afirmaram que não tem havido flexibilização da parte das ZIPs. E para justificarem as suas afirmações, os mesmos argumentam o seguinte:

SP1: «Sim. Porque muitos ou alguns professores não dominam devidamente os conteúdos por deficiência de formação»;

SP2: «Sim. Porque permite equilibrar a abordagem de conhecimentos nas escolas com o mesmo nível académico»;

SP3: «Sim. Porque os manuais apresentam conteúdos da realidade como é o caso das disciplinas de Educação Musical e da Educação Manual e Plástica»;

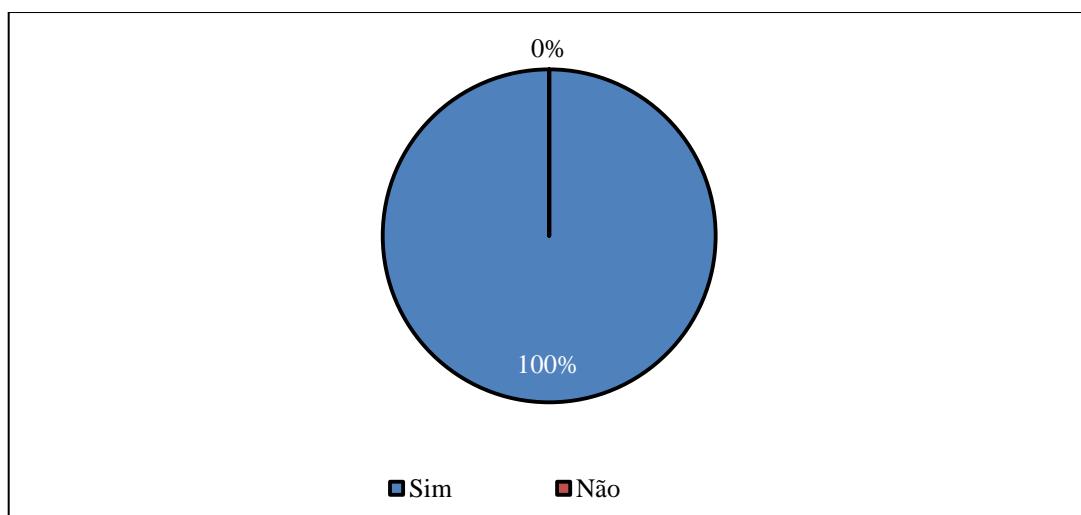
SP4: «Não. Porque segundo diz ser importante o cumprimento dos programas, o que não tem sido possível, pelo que nós temos desafiado algumas vezes»;

SP5: «Não. Porque não existe uma coordenação eficiente que acompanhe devidamente o processo».

As justificações apresentadas denotam que os directores e coordenadores dominam as dificuldades que os professores apresentam em várias disciplinas, mas também admitem que as coordenações não têm sabido orientar eficazmente a gestão do cumprimento dos programas face as assimetrias que as escolas apresentam e o contexto da comunidade evolente.

Pergunta nº 8:

Gráfico nº 5.3.5 - De forma geral, os professores que leccionam a 1^a classe nesta escola têm tido bom desempenho?



Fonte: Elaboração própria do autor

Com todas as dificuldades descritas, os inqueridos defendem que os professores que leccionam a primeira classe nas suas escolas, de forma geral têm bom desempenho e justificam dizendo:

SP1: Este não justificou a sua afirmação positiva;

SP2: «Sim. Porque eles têm reciprocidade como uma via de troca de experiência de trabalho entre eles»;

SP3: «Sim. Porque é notório a sua vontade inovadora, o seu desejo de aperfeiçoamento»;

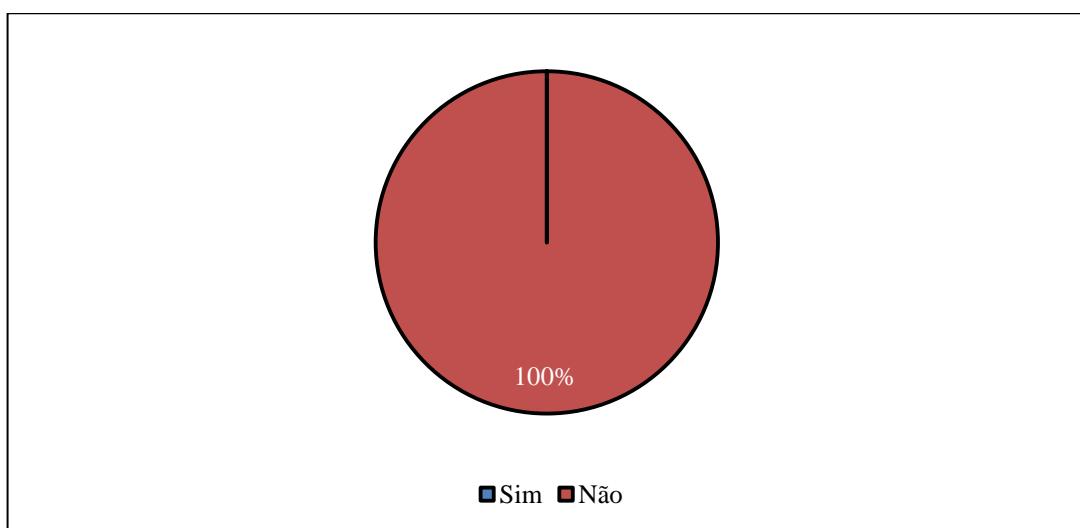
SP4: «Neste item não diria sim, nem não, mas eles estão na média, ou seja, o suficiente para se adequarem as condições que nos foram proporcionadas»;

SP5: «Sim. Porque os resultados apresentados no final do ano através do nível de aprendizagem dos alunos é um dos aspectos fundamentais que ditam a qualidade de um professor, que sim é notório a medida em que se assiste a aula do professor».

A avaliação de desempenho do professor não se deve basear apenas no número de alunos que no final do ano transita de classe, até porque na primeira é considerada, classe de transição automática. Mas também e sobretudo na qualidade das aprendizagens adquiridas pelos alunos. Isto resulta de uma supervisão pedagógica bem acompanhada e consequente, coisa que segundo se verificou e se confirmou durante o ano lectivo de 2015 em que a avaliação de desempenho docente foi feita de forma arbitrária.

Pergunta nº 9:

Gráfico nº 5.3.6 - Os professores da 1ª classe da sua escola têm tido seminários metodológicos e palestras em três oportunidades por ano?



Fonte: Elaboração própria do autor

Os cinco subdirectores são unâimes em afirmar que os professores não têm tido seminários ou palestras com regularidade e apontam as seguintes causas:

SP1: Este não justificou a sua afirmação negativa;

SP2: «Não. Porque existe pouco material orientador para seminários metodológicos e palestras»;

SP3: «Não. Por imperativo de calendário»;

SP4: «Não. Devido a falta de recursos, muitas vezes apontados pelos órgãos centrais»;

SP5: «Não. Porque têm tido apenas uma vez por ano devido alguns aspectos pessoal, isto por parte dos professores».

Os seminários metodológicos servem não só para actualizar os conhecimentos dos professores, mas também servem de oportunidade de troca de experiência e de esclarecimento de possíveis dúvidas quer a nível de compreensão dos conteúdos como de estratégias de leccionação, pelo que deveria merecer a atenção especial dos gestores educativos.

Pergunta nº 10:

Ao começar o ano lectivo, se tem distribuído aos professores programas, guias do professor, manuais do aluno e a caderneta de avaliações ou deixa-se que cada professor adquira por sua conta?

SP1: «Tem sim, mas em poucas quantidades»;

SP1: «Deixa-se que cada professor da escola adquira por sua conta»;

SP3: «A distribuição desse material tem sido no princípio de cada ano»;

SP4: «Os programas são os únicos que a direcção de escola possui, as cadernetas e outros, embora em quantidades reduzidas, mas são distribuídos»;

SP5: «A direcção da escola coloca a disposição de todo o material citado no princípio do ano».

A ausência de material didáctico tem sido uma das grandes dificuldades com que os professores se debatem. Tal preocupação é também reconhecida pelos subdirectores pedagógicos, os quais afirmam que o material que recebem é muito escasso e que por isso, os professores muitas vezes são obrigados a adquirirem pelos seus próprios meios. Há escolas que são mais beneficiadas em relação as outras, pois, há quem recebe todos os materiais, outras escolas somente têm os programas, algumas têm em quantidade muito reduzida, há quem não dispõe de nenhum material.

Para além dos manuais dos alunos e do guia do professor, a RE contempla também a distribuição de cadernos de actividades para os alunos, material diversos para as disciplinas de Educação Manual e Plástica. Estes meios não são possuídos por nenhuma das escolas.

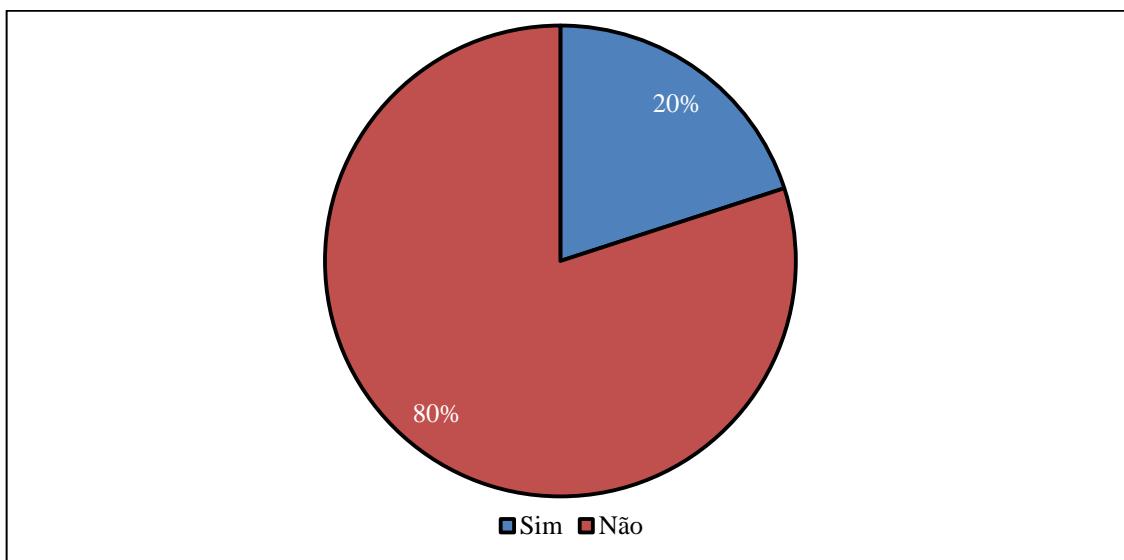
Pergunta nº 11:

Esta escola possui meios de ensino suficientes e adequados ao ensino de todas as disciplinas constantes no Plano de Estudo da 1^a classe?

Das cinco escolas nenhuma possui suficientemente meios de ensino para as diferentes disciplinas constantes no Plano de Estudo. Apenas três têm alguns meios as outras duas não possuem quaisquer meios de ensino.

Pergunta nº 12:

Gráfico nº 5.3.7 - Os professores desenvolvem completamente as aulas de acordo com o tempo previsto no programa da disciplina?



Fonte: Elaboração própria do autor

O único que afirmou que os professores desenvolvem completamente as aulas de acordo com o tempo previsto no programa da disciplina escusou-se de justificar a sua afirmação. Dos quatro que disseram que tal assunto não acontece em sua escola, três justificam da seguinte forma:

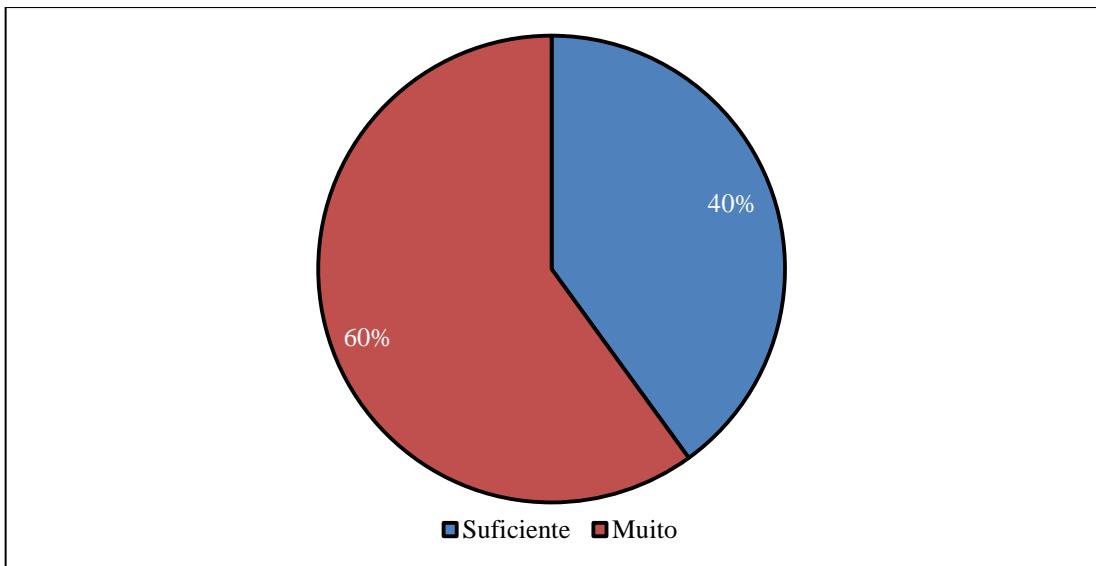
Os professores não desenvolvem completamente as aulas no tempo previsto devido aos imprevistos proporcionados pela diversidade de alunos que temos em termos cognitivos;

O facto de trabalharem em salas improvisadas obriga os professores a não cumprirem com os tempos das aulas;

O elevado número de alunos decorrente da vasta procura forçou a direcção de escola primeiro em exceder o número de alunos por turmas e distribuir as turmas da 1ª classe em horário repartido no período da manhã, obrigando a partir mesmo do horário suprimir o tempo de algumas disciplinas.

Pergunta nº 13:

Gráfico nº 5.3.8 - Assegura-se a distribuição gratuita dos manuais para alunos, conforme está orientado pelo INIDE?



Fonte: Elaboração própria do autor

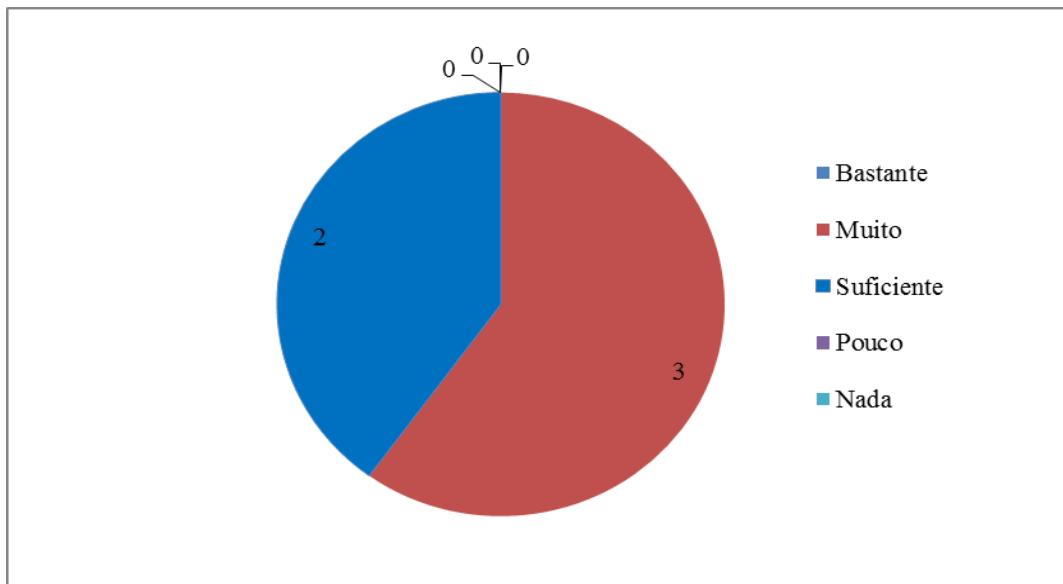
Os depoimentos dos SP apontam que maior parte das escolas não asseguram a distribuição gratuita dos manuais para todos alunos porque sempre recebem em quantidades reduzidas e de forma não uniforme segundo o número de disciplinas por cada classe. Apenas duas escolas afirmaram terem recebido e distribuído manuais para todos alunos.

Fazendo uma confrontação com o gráfico nº 6.3.3, a escassez de material para os alunos figuram entre as principais dificuldades para o sucesso do ensino – aprendizagem em diferentes escolas do município. Ainda neste âmbito, constatou-se que na distribuição dos manuais dos alunos se têm priorizado as escolas rurais e algumas consideradas satélites do claustro urbano, as escolas dos bairros suburbanos são muitas vezes preteridas para o segundo plano, aguardando a sobra do material após distribuição nas escolas tidas como prioritárias.

Em Angola embora se advogue a gratuidade do ensino básico, muitos pais são obrigados a adquirir manuais nos mercados paralelos, até mesmo alguns mercados oficiais comercializam livros com a seguinte advertência “venda proibida” ou “distribuição gratuita”.

Pergunta nº 14:

Gráfico nº 5.3.9 - Até que ponto consideras que os alunos e seus pais estão satisfeitos com a metodologia dos professores?



Fonte: Elaboração própria do autor

Apesar das insuficiências verificadas três subdirectores pedagógicos, correspondente a 60% afirmaram que os alunos e os encarregados de educação estão muito satisfeitos com a metodologia dos professores e dois equivalentes a 40% afirmam que a satisfação dos alunos e encarregados de educação é suficiente.

Os alunos podem estar satisfeitos provavelmente não com a metodologia, mas com simpatia, os afectos com muitos deles são tratados nas turmas. Outrossim, os professores tendem a dar borlas (dispensar os alunos da aula) nas disciplinas em que têm muitas dificuldades ou que para seu ensino requer mais matérias e, esta atitude é de todo satisfatório para os alunos que alegram-se por regressarem mais cedo à casa ou se interterem na brincadeira com os amigos. Já os encarregados de educação, embora alguns deles são de classe social média baixa (Wikipedia.org, 2015), a maioria é de uma cultura social baixa, no entanto, não tem capacidade de questionamento sobre a actuação dos professores e, muitos que o fazem avaliam apenas as habilidades de leitura e escrita que os seus filhos terão desenvolvido.

Pergunta nº 15:

Caso tenha mais alguma coisa a dizer para o prestimoso contributo que tanto necessitamos agradecíamos o ensejo.

Os inqueridos não deixaram de deixar o seu apelo, escrevendo no questionário o seguinte:

SP1: «Para uma melhor qualidade de ensino pede-se desde já um contributo valioso do Ministério para que haja mais seminários, rigor na formação e boa qualidade no ensino»;

SP2: Não fez nenhum comentário acrescido;

SP3: «Quanto ao Relatório de Balanço da Reforma Educativa; Só teremos êxitos caso as entidades afim apostem na formação dos seus quadros e coloquem material suficiente à sua disposição»;

SP4: «Quero agradecer a iniciativa da Escola Superior Pedagógica e do meu ponto de vista irá mesmo pedir a cooperação dos professores da Escola Superior Pedagógica e sua direcção no sentido de nos proporcionar vossas contribuições com palestras e outros eventos para melhoria do sistema de ensino»;

SP5: «Parabéns e esperamos que os resultados desta acção chegue a nós de maneiras a ajudar no melhoramento do nosso trabalho».

Os subdirectores pedagógicos das escolas primárias no Cazengo solicitam que sejam colocados todos os dispositivos educativos essenciais para o êxito do processo de ensino-aprendizagem e para o sucesso da Reforma Educativa em curso, ao mesmo tempo que solicitam maior intercâmbio entre as escolas primárias com o Departamento de Educação de Infância da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte o qual está encarregue de formar professores a nível superior para atenderem os alunos do Subsistema de Ensino Geral, concretamente as escolas médias do Magistério Primário e as escolas do ensino primário, regular e adulto.

5.4. Apresentação dos resultados das entrevistas feitas aos directores das escolas – alvos da pesquisa (Apêndice # 4)

Através de uma conversa com os directores das escolas, baseada numa entrevista do tipo narrativa em que o investigador coloca uma ‘pergunta generativa’, foi possível colher informações sobre diversos aspectos, entre os quais as dificuldades que as escolas enfretam no âmbito da criatividade.

A transcrição da entrevista foi separada por extractos na caracterização das escolas. Neste item fez-se apenas a interpretação do último aspecto que retrata a criatividade. A caixa de texto a seguir refere-se à pergunta generativa colocada:

Como Director desta escola, o que tem a dizer sobre o historial e a estrutura da escola e, que dificuldades a escola enfrenta no âmbito da criatividade?

Na transcrição e interpretação dos resultados, os entrevistados estão designados com a abreviatura (Direct.1), significando director um, director dois, assim por diante.

Do depoimento do primeiro entrevistado, Direct.1. sobre as dificuldades que a escola enfrenta no âmbito da criatividade pode-se interpretar o seguinte:

A escola enfrenta várias dificuldades, desde a falta de condições nas salas de aulas, escassez de manuais quer para os alunos, quer para os professores, os professores não têm guia de trabalho, maior parte dos professores terminaram o ensino básico, outros o médio, mas já há muito tempo. Uns poucos frequentam a Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, mas a falta de formação permanente de inter – ajuda e o elevado número de alunos por turma não tem facilitado o trabalho dos professores.

O Direct.2 radiografou o seguinte:

«Entre outras dificuldades que a escola enfrenta podemos que nem todos os professores são formados em ensino primário e temos que adaptar alguns. Muitas vezes temos necessidades de comprar algum material urgente, mas, como a escola não é orçamentada, nos limitamos em enviar o plano de necessidades à Repartição Municipal e, esta também depende da Administração Municipal na área social então, aguardamos e as vezes o ano termina e não há resposta. A escassez de material didáctico tem sido o maior handicap. Por isso, a criatividade é difícil».

O Direct.3 explicitou não só a estrutura e o funcionamento da escola como também faz uma resenha histórica sucinta da escola que dirige. A criatividade dos seus membros da escola é visível e foi ressaltado em viva voz. Todavia, o director também foi categórico em afirmar que muitas vezes os responsáveis da educação na província e no município em particular resistem em aceitar as sugestões que emitimos e, várias situações nos pedem para seguir primeiro a agenda da Repartição Municipal e só depois cumpre-se com a agenda da escola.

Isto ocorre não só com os seminários de capacitação pedagógica como também nas planificações conjuntas, mesmo às vezes reconhecendo a ‘mais-valia’ da nossa planificação, salientou o director. Compreende-se nos comentários e atitude do interlocutor que, independentemente dos conhecimentos teóricos e científicos que os professores com menor experiência possam ter, precisa-se sempre das experiências de trabalho do professor mais antigo na carreira. Pois, estes lhe servem de referência e de guia para a partir dali inovar.

Esta atitude trazida para o contexto do ensino-aprendizagem, temos a considerar que a criatividade dos alunos depende da criatividade dos adultos que lhes vão dar os imputes iniciais e a liberdade de pensar e agir, para que os alunos saibam tomar decisões face aos problemas que o dia-a-dia escolar e não só se lhes apresenta. Assim de ve actur escola na transferência do ‘*know-how*’ aos mais novos.

Esta posição apresentada pelo Direct.3 pode ser fundamentada na teoria humanista de John Dewey quando diz:

«Os alunos aprendem sobretudo fazendo. Os alunos devem ser estimulados a fazerem determinadas tarefas e, dessa forma, retirarem delas **experiências significativas**. O autor inglês lançava assim, a ideia da Escola Nova – é que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Cabe à escola despertar no aluno o interesse e a curiosidade pelo conhecimento» (Cardoso, 2013, pp. 166-167).

O Director considerou que a criatividade gera contradições, mas é necessário que se busquem os consensos. Dito isto, apresentou a Agenda do Encontro Metodológico de sua escola para o Ano Lectivo 2016, trazida nesta transcrição para se estabelecer uma comparação com a planificação do seminário metodológico concebido pela Repartição Municipal da Educação no sentido de identificar pontos focais sobre a criatividade.

O funcionamento das ZIPs conta também com uma coordenação a nível provincial junto da Direcção Provincial da Educação (DPE). Por orientação deste órgão se tem realizado actividades municipais e zonais com orientações expressas. Foi neste contexto, segundo informou o Direct.3 que decorreria de 25 a 29 de Janeiro de 2016 a Avaliação de Desempenho Docente e simultaneamente um Seminário Metodológico com a seguinte planificação:

- 1) Planificação conjunta por ZIPs – dia 25/01/2016;
- 2) Sistema de Avaliação na Reforma Educativa – dia 26/01/2016;
- 3) Cálculos das avaliações na Reforma Educativa – dia 27/01/2016.

Considerando rotineiro, o corpo directivo sugeriu a integração de mais elementos na planificação concebida pela Repartição. Não sendo aceite a proposta, o directou afirmou que tinham convidado formadores vindos de Luanda para uma troca de experiência no Âmbito das estratégias de ensino-aprendizagem no Ensino Primário.

Nesta conformidade, o entrevistado referindo-se que o seminário estaria a cargo das ZIPs que, entendeu elaborar uma proposta diferente que submeteu a apreciação dos mesmos.

Aprovado e autorizado levou-se a cabo uma acção formativa ligado aos métodos, técnicas e procedimentos de ensino - aprendizagem, com simulações de casos práticos de utilização de algumas técnicas para leccionar a iniciação e a 1ª classe (Ver quadro abaixo):

Quadro nº 5.1 – Jornada Pedagógicas Maristas 2016

Dia 25/01/2016	
HORA	ACTIVIDADES
8:30	Acolhimento
8:35	Oração
8:40	Apresentação
8:55	Dinâmica – Roda das Minhas Qualidades
9:35	Pedagogia Marista – O Docente Ideal
10:25	Distribuição de Tarefas
10:30	Intervalo
10:45	Plenária
11:20	Alunos com Debilidades na aprendizagem
11:45	Algumas Técnicas Utilizadas para leccionar as classes Pré e 1ª
Dia 26/01/2016	
8:30	Oração
8:40	Dinâmicas Utilizadas no Ensino Primário
10:30	Intervalo
10:45	Demonstrações e Aplicações de Algumas Técnicas Utilizadas Durante as Aulas

Fonte: Adaptado da Comissão dos Irmãos Maristas em Luanda (2016)

O director desta escola defende que o uso da criatividade no processo de ensino-aprendizagem embora dependa de vários factores, também passa por treinamento constante. Isto pode ser interpretado do seguinte discurso:

«A criatividade não só depende sim de vários factores entre os quais: as condições da escola, como bibliotecas e recursos didácticos. Porém, uma escola pode ter tudo isto, mas se as pessoas que nela trabalham não tiverem dinamismo é como nada. O espírito de iniciativa para além de fazer parte do carácter da pessoa, a sua aplicação em situações concretas do ensino – aprendizagem pode ser estimulado pela formação e por exercitação constante. Daí que, os seminários de capacitação pedagógica dos professores deve ser com temáticas diferenciadas e com pessoas de vários lugares».

O responsável daquela escola criticou também a ausência de apoio para custiar as despesas decorrentes dos seminários de capacitação. E dava exemplo dos seus formadores que

mesmo sem serem pagos, pelo menos garantiu-se o alojamento e a alimentação. Do discurso apresentado extraiu-se igualmente este extracto:

«A capacitação constante e a preocupação, com a criatividade no processo de ensino – aprendizagem tem sido uma preocupação constante da direcção e fazemos questão de sugerir o que precisamos para que os nossos professores actualizem em cada seminário trimestral. Anualmente se seleciona um grupo de 3 a 5 professores para em companhia de um responsável da direcção se visita uma escola no exterior do país a fim de se trocarem experiências. Dava exemplo de uma professora de N'Dalatando que chegou a visitar uma escola de Johanisburg – África do Sul».

Segundo o responsável, apesar das dificuldades enfrentadas a escola não tem cruzado os braços face a necessidade de inovar cada vez mais a práxis educativa de seus professores. E no início de cada ano lectivo distribui-se a cada professor um folheto com o título «*O docente ideal*» com 20 itens que espelham o perfil do professor para empreender mais criatividade e mais dinâmica na sua práxis.

Este folheto motivou o autor deste trabalho para apelar aos demais professores do ensino primário no município do Cazengo (N'Dalatando) que, o êxito da reforma educativa depende também e, em grande medida das competências, das habilidades e da vontade dos professores em se abrirem aos novos métodos, técnicas, procedimentos e atitudes advogados pelos novos paradigmas de ensino - aprendizagem (Cardoso, 2013; Delgado, 2013).

A entrevista mantida com o Direct.4 demonstra que uma boa parte dos professores da sua escola é bacharél pela Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte e conta com 11 professores formados em Ensino Primário e Educação de Infância a nível superior, outros 3 fizeram o magistério primário, a nível médio.

Dos professores que comportam o quadro da escola, uma dúzia leciona há mais de 12 anos e estes têm passado seu testemunho aos professores recém-ingressados, organizando palestras, jornadas e reuniões metodológicas e sessões de planificação interna para colmatar as lacunas que alguns ainda apresentam.

No entanto, olhando pelos materiais produzidos pelos alunos que têm sido expostos na escola, as actividades diversas que propiciam a aprendizagem multiforme, bem como a participação da escola em vários eventos culturais, recreativas, desportivas e de olimpíadas de saber, denota-se que há empenho e aplicação dos professores nas suas tarefas.

A realização destas acções significa que há indicativos de criatividade. Mas, falta ampliar e dinamizar melhor a ajuda mútua entre professores, o intercâmbio entre as escolas da mesma ZIP e das ZIPs entre si.

A directora avançou também que os alunos não têm tido muitas dificuldades de material escolar porque as turmas são socialmente muito heterogéneas, isto é, os pais e encarregados de educação têm alguma cultura e poder aquisitivo de material escolar para os seus filhos. Outrossim, das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de materiais para o ensino da Educação Musical, escassez de material para o ensino da Educação Manual e Plástica e um pátio adequado para o ensino da Educação Física. O ensino do Kimbundu é também uma dificuldade grande.

A directora acredita que com ajuda dos investigadores poder-se-á melhorar muita coisa e acrescentou que iniciativas como estas eram bem - vindas.

Quanto a última interlocutora se pode interpretar o seguinte:

Neste âmbito das dificuldades para o uso da criatividade transcreve-se: «A nossa escola tem poucos problemas no que tange a falta de professores e alunos. É notável que algumas vezes há falhas técnicas na reaprovação de algumas matérias planificadas».

A directora afirmou ainda que para além do seminário que se dá a nível municipal, internamente têm seminariado os seus professores em metodologias de ensino, já que somos uma escola católica recebemos orientações não só da direcção municipal e provincial da educação como também da coordenação das escolas católicas, na qual o responsável provincial é um padre, nosso professor com o grau de doutor em pedagogia e currículo.

Todas escolas católicas se reúnem regularmente para aprimorar a sua intervenção educativa.

5.5. Transcrição e interpretação das entrevistas feitas aos Coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) (Apêndice # 4)

Na manhã de sábado do dia 31 de Outubro de 2015, acompanhado com um auxiliar técnico e o Coordenador Geral das ZIPs a nível do município do Cazengo, realizou-se um roteiro de entrevistas com os responsáveis das cinco (5) ZIPs do clauso urbano do Cazengo.

Em primeiro lugar faz-se a transcrição integral das entrevistas realizadas em cada uma das ZIPs por ordem numérica, em seguida faz-se o cruzamento dos dados para que sejam identificados os aspectos convergentes e divergentes, no sentido de nas propostas a serem elaboradas se consiga aproveitar as potencialidades que cada ZIP já possui e promover-se trocas de experiências regulares e assim, serem superadas as dificuldades apresentadas na actuação criativa dos professores.

Na transcrição e interpretação das entrevistas os coordenadores das ZIPs terão as designações seguintes:

- 1) Coordenador da Zona de Influência número 1 ----- CZIP1
- 2) Coordenador da Zona de Influência número 1 ----- CZIP2
- 3) Coordenador da Zona de Influência número 1 ----- CZIP3
- 4) Coordenador da Zona de Influência número 1 ----- CZIP4
- 5) Coordenador da Zona de Influência número 1 ----- CZIP5

Os coordenadores dos centro de recurso das ZIPs assumirão a seguinte designação:

1. Coordenador do Centro de Recurso da Zona de Influência número 1 ----- CCRZIP1
2. Coordenador do Centro de Recurso da Zona de Influência número 1 ----- CCRZIP2
3. Coordenador do Centro de Recurso da Zona de Influência número 1 ----- CCRZIP3
4. Coordenador do Centro de Recurso da Zona de Influência número 1 ----- CCRZIP4
5. Coordenador do Centro de Recurso da Zona de Influência número 1 ----- CCRZIP5

Apesar do guia de entrevista apresentar uma pergunta que exige a apresentação nominal, omite-se a apresentação dos nomes dos entrevistados. Nos casos exigidos, para não alterar a entonação das frases, colacou-se nomes fictícios.

O entrevistador, neste caso que é ao mesmo tempo o investigador, será identificado por I, significando investigador.

5.5.1. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP1

A ZIP nº 1 funciona na Escola sem número do Bairro Azul (Escola S/ Nº do Bairro Azul) em Ndalatendo. Sita no bairro com o mesmo nome. A ZIP controla 142 professores que trabalham da 1^a a 6^a classe. O centro de recurso da mesma é a Escola Nº 2 A do Bairro Azul.

Nesta ZIP em particular constatou-se um pormenor diferenciado das demais ZIPs que o município comporta. Nenhuma outra ZIP tem a figura de Secretário de Recarga da ZIP. Então, para além do coordenador e do coordenador do centro de recurso, há ainda um secretário de recarga da ZIP. À este cabe as funções de auxiliar os coordenadores. Por indicação do coordenador da ZIP nº 1 – que também é o director da escola-sede, o secretário assume imediatamente as funções do coordenador do centro de recurso em caso de ausência deste nas planificações conjuntas. E com a autorização do coordenador da ZIP pode inclusive

responder às questões decorrentes e circunstanciais do dia-a-dia, e do dia da palinização em concreto, mesmo para atender a visitas que possam aparecer e que queira se interirar de certos assuntos do funcionamento da ZIP.

Assim foi com esta entrevista. Embora tivessem sido comunicados previamente, por conta dos ensaios para as comemorações das festividades do dia 11 de Novembro dia da Independência de Angola, quer coordenador como coordenador do centro do recurso (subdirector pedagógico da Escola Nº 2 A do Bº Azul) não se faziam presentes.

Encontrado o secretário de recarga, foi-lhe explicado o propósito da visita. Este ligou para o coordenador da ZIP seu director de escola e foi-lhe autorizado a prestar declarações a respeito do assunto que guiou a conversa.

Foi então que após sua identificação, convidou-nos à sala nº 4, onde inclusive havia o grupo de professores da 4^a classe, da qual ele faz parte que estavam a planificação. Acomodamo-nos no canto direito traseiro da sala e lá decorreu uma entrevista, considerada por nós curta em relação as outras. Dizer que apesar de esta ser a ZIP nº 1, as entrevistas não obedeceram a sequência orgânica das mesmas, devido à disponibilidade e nós, com ajuda do coordenador geral das ZIPs a nível da repartição municipal do Cazengo (CGZIPs).

No entanto, começamos pelas ZIPs que no entender do CGZIPs que no seu entender, se reúnem mais cedo em relação às outras. Segue-se assim a transcrição e interpretação da entrevista com o Secretário de Recarga da ZIP nº 1.

Para a transcrição da entrevista, o entrevistado será codificado por SRZIP1 (Secretário de Recarga da ZIP1) e o entrevistador por I (investigador).

Pergunta número 1

Como considera a Reforma Educativa em curso no País?

I: Estamos a falar com o professor *Ngola Kiluanje* [nome fictício]. É professor da...?

SRZIP1: Sou o professor *Ngola Kiluanje*. Professor da 4^a classe. Nós trabalhamos com todas as disciplinas. É monodocência.

I: Então, professor *Ngola Kiluanje* gostaríamos que nos fizesse uma abordagem sobre a reforma educativa. Como é que avalia, vantagens e desvantagens?

SRZIP1: «É assim: Deforma global né, a nível nacional não consigo dar uma perspectiva sobre a reforma. Visto que, eu trabalho simplesmente cá na providência e, nunca teve oportunidade de interagir com colegas doutras províncias, então, seria um pouco injusto dar opiniões de províncias em que a realidade está muito fora do nosso contexto».

I: Neste contexto do Cazengo como encaras? A reforma está a bom passo?

SRZIP1: Respondendo a esta questão o responsável encontrado afirmou:

«No caso das reuniões que já tivemos, mesmo aqui a nível da ZIP, a reforma de forma geral, não é muito negativa [não é muito negativa]. Mas, há problemas que são transversais. É que eles criaram a reforma. Pronto, do ponto de vista legislativo está criado, do ponto de vista estrutural a coisa é zero. É que, há melhores condições nas escolas do Iº e IIº ciclo em detrimento das escolas do ensino primário. Isto é um dos factores que tem influenciado de forma negativa. Parte de infra-estrutura, condições de trabalho e, se tiveres oportunidade de visitar más escolas da zona, com exceção desta que reúne mínimas condições, as restantes estão muito fora do padrão para uma escola do ensino primário. Então, o que tem dado às vezes: temos por exemplo escolas de chapa, em que há períodos triplos e visto que para o ensino primário existe a monodocência e, somos obrigados a dar *quase todas disciplinas*, muitos de nós às vezes não temos domínio profundo de matemática. É assim que se criou a tal ZIP, para que haja interactividade. Sabemos que há professores que estão a fazer o superior, estão a fazer o médio a especialidade de matemática e estes muitos leccionam também alguns deles leccionam no ensino primário».

Pergunta número 2

I: Que apreciação faz do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola?

Como temos vindo a explicar reiteradamente, as entrevistas feitas aos coordenadores das ZIPs foi uma conversa aberta, embora tivesse sido conduzida com um guia.

Quanto a segunda questão do guia, o SRZIP1 intercalou as respostas.

Deste entrelaçamento pode-se inferir que a coordenação da ZIP não tem contacto co o Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa a nível nacional. Pelo que, também não tem ideia de como a nível da província a reforma educativa foi avaliada pelos especialistas do INIDE.

Pergunta número 3

I: Em sua opinião de que forma a criatividade dos professores pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa?

Os argumentos deste tópico da entrevista se podem colher a partir das respostas de outros tópicos. Mas, pode-se depreender que a criatividade dos professores tem incidido mais nas dinâmicas de planificação conjunta, melhorando assim as formas de actuação dos docentes. Porem, a falta de formação em magistério primário e falta de treinamento da componente prática sobre tudo nas disciplinas mais técnicas e específicas do ensino primário, tais como a Educação Manual Plástica, Educação Musical, Educação Física, bem como a Língua Portuguesa e a Matemática pela sua complexidade, tem dificultado a actuação criativas dos professores o muitas vezes os obriga a improvisarem a planificação das aulas.

O improviso é um dos grandes males que se quer combater no processo de ensino – aprendizagem a todos os níveis em Angola. Mas, como diz a máxima latina: «*nemo dature quid non habet*» (ninguém dá o que não tem), os professores diante da necessidade de

lecionar determinada disciplina do plano de estudo, porque assim a direcção de escola o obriga ou atribuiu-lhe a turma da primeira classe ou uma outra do ensino primário, mesmo sem a formação específica, sem o domínio, improvisa as suas aulas para garantir sua permanência naquela escola, prejudicando as crianças.

Pergunta número 4

I: Até que ponto considera criativos os professores que lecionam a 1^a classe nas escolas afectas a sua Zona de Influência Pedagógica?

SRZIP1: A respeito dos professores da ZIP nº 1 o Secretário de Recarga da Zona de Influência Pedagógica número um afirmou que os professores são criativos. Mas se debatem com várias dificuldades que os limita de atingir os objectivos das aulas.

Ainda na sequência das dificuldades enfrentadas destacam-se no conjunto que durante as aulas “ao invés de cada estudante ter o livro, o professor ao invés de entrar no que toca as leituras, somos obrigados a transcrever o conteúdo todo ao quadro e às vezes fica muito difícil em quarenta e cinco minutos atingir os objectivos. Há uma lentidão enorme nos miúdos em copiar isso também quer dizer em suma, é isto que eu já acabei de falar; Que há problemas que são transversais, não dependem de nós. Não dependem de nós”.

I: E no âmbito dos professores construirão alguns meios de ensino. Os professores por exemplo, preocupam-se através da disciplina de Educação Laboral ou aproveitarem os trabalhos das outras classes, porque parece que nos professores da nona classe que às vezes constroem alguns objectos na aula de Educação Laboral, Educação Manual Plástica. Será que têm sido reaproveitado estes materiais para servirem de material de apoio?

SRZIP1: «Devo-lhe ser sincero». Respondeu o secretário e para esclarecer melhor as dificuldades sentidas argumentou o seguinte:

«Com excepção daquilo que eu já acabei de dizer que a Língua Portuguesa e Matemática, as disciplinas de Educação Manual Plástica é um problema sério. Na zona não há ninguém que tem um domínio profundo nisso. Principalmente, até, há mais Educação física também. Num conseguimos é fazer nada sobre isso aqui. Porque não há professores posso bem dizer com uma formação específica nesse domínio. Nós temos tralhado, temos feito os planos de forma improvisada as vezes. Educação física, às vezes só salto, corridas; evitamos pôr exercícios muito afundo para evitar criar lesões aos rapazes. Então, muitas vezes tem sido só corrida, anão-gigante. Educação Manual Plástica tem sido mais assim desenho de argola, desenhar escola e, mais além não temos ido. Não temos tido. Educação Musical. Também é a mesma coisa. Até agora é difícil [reforçou um professor que estava na planificação]. Sim, sim ; Se tivesse aqui o manual até podíamos ver aqui a estruturação do manual. Há uma dificuldade enorme trabalhar com essa disciplina porque há termos musicais que temos dificuldades em descodificar também mesmo. Temos dificuldade em descodificar. Até o coordenador de zona já tratou disso, o chefe Kilamba [nome

fictício] deu essa opinião para ver se o próximo ano lectivo, vamos pedir a repartição para ver se criam um seminário específico para essa disciplina. Sim. Já que a zona não tem professor com formação específica. Se que o município tem professores com essas formações para ver, se criam seminários específicos. Isso faz parte do programa da zona para propor isto para ano que vem. Esse ano já não há possibilidade mesmo».

Pergunta número 5

I: Como têm sido as planificações conjuntas?

SRZIP1: «Com as ZIPs veio dar uma outra ênfase na coisa. Porquê? Com excepção de hoje, muitos, antes de planificarmos, primeiro entramos numa simples conversa. Cada um expõe a sua situação sobre o plano da semana finda. E deste ponto de vista cada um explica o que de melhor teve durante a semana e, o que de mau teve. E daí, o colega que melhor domina a coisa antes de planificarmos dá um pequeno esclarecimento aos colegas e assim para começarmos com o trabalho para uma outra semana».

No capítulo das planificações conjuntas, o nosso interlocutor, convidou-nos para acompanhar o trabalho dos professores mais cedo. Agradeceu a entrevista e solicita que conversas como estas não fosse somente para projectos de pesquisa se não mesmo um constante, para que todos estejam ocorrente da reforma desde o que se passa a nível do ministério e a situação real nas escolas.

Pergunta número 6

I: Acha que a RE pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?

SRZIP1: Quanto a esta questão, o secretário de recarga da ZIP nº 1, disse que não depende dele. Afirmou ainda que, as dificuldades que se enfrentam no âmbito da reforma educativa são situações transversais e, fica um pouco difícil opinar mesmo neste campo. Enquanto não vivemos a realidade a partir do ministério. Acrescentou.

Pergunta número 7

Caso tenha mais argumentos sobre a criatividade docente e Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola; Agradecíamos que expusesse para o enriquecimento da nossa investigação.

I: Ok. Muito obrigado professor *Ngola Kiluanje*. Caso tenha mais uma outra contribuição a respeito da criatividade dos outros professores no âmbito da Reforma Educativa agradecíamos que nos desse este suporte, porque a nossa pesquisa visa trazer melhorias nos próximos tempos. Vamos ver esse projecto da zona no sentido de enquadrar também dentro das nossas dinâmicas e através da Repartição Municipal e da Direcção

Provincial, fazermos seminários de capacitação pedagógica no âmbito das disciplinas que temos maiores dificuldades.

SRZIP1: Quanto a isto. O que lhe posso dizer é que se este projecto de investigação científica irá mesmo avante! Então e pedir as instâncias competentes a fim de velarem mais para o Ensino Primário, porquê? É do nosso conhecimento que o ensino primário é a base, é o suporte, uma vez que se aqui haver desequilíbrio, isto atinge todos os níveis de ensino.

I: Atinge sim, sim. E seria construir uma muralha por cima da areia.

SRZIP1: Ok. Sim. É mais nisso. Enquanto, enquanto não houver uma maior atenção no ensino primário, teremos sempre dificuldades. O que está em jogo é a atenção mesmo. Atenção, coisas que as pessoas às vezes nós conseguimos ir mais a fundo porquê? Porque não aparece às vezes ninguém para explicar as razões. As salas do ensino primário são sempre de três a quatro salas em detrimento do Iº e IIº níveis [no sistema educativo extinto, compreendia a 5ª, 6ª e 7ª, 8ª classes, respectivamente]. Por isso, é isto que eu possa acrescentar.

I: Tá bem. Muito obrigado professor. Agradecemos a contribuição, contamos consigo nas próximas ocasiões. E na materialização do projecto que estamos a levar a cabo.

5.5.2. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP2

A ZIP N° 2 funciona na Escola do Catome de Baixo, sua coordenadora é a directora da mesma escola. O Centro de Recurso é a Escola do Ensino Especial. Esta ZIP comporta 5 escolas, com um total de 141 professores.

Contactada a coordenadora da ZIP no dia 31 de Outubro de 2015, sem sucesso devido aos preparativos das celebrações do dia 11 de Novembro – Dia da Independência Nacional de Angola e, também porque tinha já comunciado à uma outra professora que tinha óbito e estava com conjuntivite, entrevistou-se a Coordenadora do Centro de Recurso da ZIP N° 2 (CCRZIP2). Esta, começou em primeiro lugar por informar sobre a situação educativa na Escola do Ensino Especial.

Segundo a CCRZIP2 e também subdirectora pedagógica da Escola do Ensino Especial, nas turmas de alunos com necessidade educativa auditiva trabalham dois professores. Um professor só para controlar o comportamento e atitude dos alunos e outro para transmitir os conhecimentos. Pois, os alunos portadores de deficiência auditiva são muito hiperactivos e em muitos casos lutam entre si em plena sala aula. E quando por exemplo, discordam de alguma coisa ou atitude do professor, eles protestam em uníssono, levando-se a

batendo nas carteiras. Há alunos que abandonam mesmo as salas de aulas, antes do toque do intervalo e ficam entretidos no pátio da escola. Daí que, se orienta sempre os seguranças a manterem sempre trancada o portão da escola.

A entrevistada informou ainda que às 8h:00, altura em que os alunos estão calmos deve-se já aproveitar explicar a matéria porque a partir das 9h:30 já estão cansados e irritados. Um professor que lecciona a 3^a classe confirmou tal situação. Este professor que por sinal também é portador de N.E.E. auditiva (hipoacúsico) – referiu que «é difícil trabalhar com alunos com N.E.E. auditiva. Sobretudo com aqueles que são totalmente surdos ou surdo - mudos». O professor falava com algumas dislalias e fazia recurso à ‘linguagem gestual’.

A Subdirectora Pedagógica não só falou do ensino dos alunos com deficiência auditiva, mas, também se referiu da aprendizagem dos alunos com deficiência visual, até porque esta é sua área de actuação e, foi encontrada mesmo a ensinar a ‘Escrita Braille’ na sala adjacente ao seu gabinete, na altura em que foi solicitada para prestar entrevista.

Com entusiasmo recebeu-nos e prontificou-se em instruir-nos a escrever em Braille. Assim, entregou a régua e a punção ao Coordenador Geral das ZIPs a nível do município do Cazengo (N'Dalatando), instruindo-lhe como escrever em Braille.

Para exemplificação a CCRZIP2 montou o sistema, colocando uma folha apropriada para que com a punção começasse a escrever.

Este sem entender o que fazer pedia instruções à coordenadora que demonstrava, explicando da seguinte forma: «Na régua há 3 buraquinhos ou tem 3 sítios para picar. Picota no 1º, no 2º e no 3º buraquinho, assim sucessivamente».

O Coordenador Geral das ZIPs seguia atentamente, acenava a cabeça e perguntou: Então, mas, agora como é que o aluno vai saber que a letra **a** ou **b** leva **X** pontos? Tem que ser ainda explicado primeiro? Perguntou.

CCRZIP2: «O professor (a) dita para ele (a). A primeira coisa que ele tem que fazer é a picotagem; Aprender a encontrar os buracos aqui. Depois de ele aprender a picotagem, já consegue detectar os buraquinhos aqui aí, fica a ditar as letras. A letra **a** põe no ponto **1** - a letra **b** põe no ponto **½**, ali ele vai aprender».

I: O mesmo que aprender Inglês, ressaltou o entrevistador.

CCRZIP2: «Não é fácil!» [risos]. Isto é muito bonito, depois de saber.

Só que aprender Inglês você já está ver as letras, referiu o CGZIPs.

Na sequência a coordenadora referiu-se sobre uma ‘mamã’ que estava a aprender o Braille com idade já avançada no seio das crianças.

O gesto desta senhora faz-nos compreender que a aprendizagem na tem idade, ainda que tenhamos sido excluídos nas idades mais jovens, quando aparece a oportunidade de aprender o **a, b, c**, não devemos desperdiçá-la. Isto faz-nos ainda compreender que a Escola do Ensino Especial de N'Dalatando funciona não só como escola do ensino primário, do Iº e do IIº ciclos do ensino secundário, mas também, responde pela alfabetização de adultos portadores de necessidades educativas especiais.

Retomada a conversa sobre o funcionamento da ZIP – em seu gabinete, lhe foi apresentado o guia de entrevista e, em função da sua explanação outras perguntas foram sendo feitas conforme passamos a apresentar:

Pergunta número 1

Como considera a Reforma Educativa em curso no País?

A esta questão a CCRZIP2 disse que a Reforma Educativa é positiva, mas falta maior acompanhamento.

Pergunta número 2

Que apreciação faz do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola?

A este respeito a entrevistada não avançou nenhuma ideia e, justificou que sabe do balanço que se fez mas, não teve contacto com este relatório.

Pergunta número 3 e 4

Querendo saber sobre da influência da criatividade no processo de ensino – aprendizagem e se os professores da ZIP2 de forma geral e da Escola do Ensino Especial são ou não criativos, colocou-se a seguinte questão:

I : Como tem decorrido as aulas e que comentários a subdirectora faz sobre a criatividade docente na sua ZIP?

CCRZIP2: «A criatividade dos professores aqui no ensino especial tem sido muito difícil, porque nós temos inclusive turmas com alunos que apresentam diferentes necessidades educativas especiais e, às vezes o professor é especialista ou lida muito tempo só com alunos com um certo tipo de N.E.E. uma outra situaçãoconstrangedora é a dificuldade de progressão escolar de alguns alunos».

A subdirectora pedagógica do ensino especial é de opinião que alguns alunos podiam simplesmente aprender coisas básicas, estudarem até por exemplo, a 6ª, 7ª ou mesmo até só a 9ª classe, ou depois do ensino primário, logo seriam colocados numa escola de Artes e Ofícios para aprenderem já uma profissão e mitigarem a sua integração sócio-profissional e sua vida

útil. Ainda a este respeito, a entrevistada falou da parceria que a escola tem com os centros de formação nestes termos:

«Temos parceria com o INEFOP (Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional) mas, o encaminhamento não é directo, nem direccional por nós. Os nossos adolescentes e jovens, muitos deles acorrem à estes centros de formação por iniciativa própria. E por outro lado, há muita enchente nestes cursos e muitos cursos exigem muito esforço mental e conhecimentos mais ou menos aprofundado da Língua Portuguesa e da Matemática e eles (os alunos) muitos não podem aprender Electricidade, Frio e Climatização, Informática como tal, etc. Talvez se se apostassem mais em cursos elementares, básicos e práticos seria melhor; tipo carpintaria, pedreira, sapataria, etc. Também há muitos pais que ‘atiram’ aqui seus filhos porque não conseguem aturar em casa. E consequência disto, muitas vezes os pais e encarregados de educação abandonam os seus filhos a mercê da escola como forma de se livrarem da chatisse. Há crianças por exemplo, que são abandonadas das 8h:00 às 17h:00».

A Coordenadora do Centro de Recurso da ZIP Nº 2 e também Subdirectora Pedagógica da Escola do Ensino Especial, aproveitou a ocasião para apresentar as dificuldades estratégicas do processo de ensino - aprendizagem dos alunos da sua escola. Daí que, na sequência da sua explanação perguntamos:

I: Como têm consignado ultrapassar as dificuldades de lidar e ensinar nesta escola?

CCRZIP2: Todos os anos em três ocasiões, temos tido seminários de 15 dias em Luanda. Mesmo assim não é suficiente, considerou.

I: Fala-se das escolas integradas ou escolas de integração. Qual é a realidade de N'Dalatando?

CCRZIP2: Escolas integradas fora do ensino especial? Esta é uma campanha que está sendo realizada para implementar o ensino especial ou turmas integradas noutras escolas. Ao passo que a Escola do Ensino Especial passa a ser apenas um centro de diagnóstico e orientação psicopedagógica (C.D.O.P.).

Pode-se notar que, apesar da Escola do Ensino Especial planificar conjuntamente os conteúdos com as outras escolas da ZIP, em termos de estratégia ou procedimentos didáctico – pedagógicos, ela tem seminários acrescidos e muito diferenciados das demais. Fazem ainda parte da ZIP nº 2 a Escola Nº 29 – 11 de Novembro, Escola Nº 47 – Sambizanga, Escola Nº 518 – Kibuangoma e Escola Catome de Baixo. Esta última é a sede da ZIP. Ela faz parte das 10 escolas pilotos do projecto “*Escola Amiga da Criança*” a nível da província e, nela funciona a coordenação provincial do referido projecto.

Pergunta número 5

Como têm sido as planificações conjuntas?

Como vimos nas 4 primeiras questões, a Coordenadora do Centro de Recurso da ZIP Nº 2 e também Subdirector Pedagógico da Escola do Ensino Especial focalizou mais as situações decorrentes da sua escola.

Para dar maior amplitude na interpretação sobre o funcionamento das planificações nesta Zona de Inflância Pedagógico, a coordenadora fez recurso aos depoimentos dos professores que têm reclamado sucessivamente sobre o desfazamento dos programas em relação aos manuais e guias práticos dos professores. Os mesmos, disse a corrdenadora reclamam «falta sistematização e de sequência lógica dos conteúdos programáticos de muitas disciplinas do ensino primário».

Os professores falam do assunto, exemplificando a disciplina de Matemática da 6^a classe, em que para além da falta de sistematização, também há desajuste entre o programa e o manual, onde no programa está geometria e no manual está estatística. Os professores alegam que os inspectores são rigorosos e exigem o cumprimento dos programas à risca. Os professores que leccionam a 4^a classe também lamentam o facto de no manual de matemática primeiro vir geometria e depois é que vêm os números e operações.

Em nosso entender, nota-se uma clara falta de flexibilidade no cumprimento dos programas. Por outro lado, em nenhuma ocasião se convidou especialistas para esclarecimentos de dúvidas, quer no tratamento dos conteúdos. Outrossim, o dilema programa e manual fica ao critério de cada escola, mas, nas planificações conjuntas segue-se os programas das disciplinas produzidos pelo INIDE.

Desta contrariedade também se interpreta que foi constatado que em muitos casos, quem concebe o programa da disciplina não é o mesmo que elabora o manual do aluno, nem o guia do professor.

A coordenadora da ZIP corrobora com a opinião dos professores e justifica que a geometria exige cálculos da área, do perímetro ou das medidas das figuras geométricas. A mesma referindo-se às dificuldades no ensino da matemática, reflectiu: «Os inspectores não têm tido em conta que muitos alunos vêm crus das classes anteriores e que muitos precisam de alguma recapitulação. Se isto é para os alunos ditos ‘normais’ e nós que trabalhamos com alunos com N.E.E.? Como fica? [risos]».

Pergunta número 6

Acha que a Reforma Educativa pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?

A CCRZIP2 defende que a reforma deve sim continuar, pois com ela muita coisa tem mudado.

Pergunta número 7

Não tendo mais nada a dizer a coordenadora pediu que visitas que têm a ver com constatações do funcionamento das escolas são muito importantes e só ajudam a partilhar experiências de trabalho e pontos de vistas.

5.5.3. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP3

Pelas nove horas do dia trinta e um de Outubro, reunidos na sala número três das salas (*bate-chapas*) da Escola nº 333 – Kipata em Ndalatando, fez-se uma entrevista guiada com a Coordenadora do Centro de Recurso da ZIP número três (CCRZIP3), em representação do seu coordenador que por motivos de ir coordenar os ensaios para as actividades alusivas as comemorações dos 40 Anos de Independência Nacional de Angola. Porém, foi contactado ao telefone pelo coordenador geral das Zips no município, este autorizou a coordenadora do centro de recurso para falar em seu nome.

Este gesto foi tido como alto espírito de coordenação e trabalho de equipa, bem como capacidade de confiança nas pessoas e na sua capacidade de fazer as coisas bem mesmo sem as orientações prévias do seu superior hierárquico.

A ZIP nº 3 – funciona na Escola nº 333 – Kipata. Esta escola situa-se no Bairro com o mesmo nome. O centro de recurso da ZIP (CRZIP) é a Escola nº 34 – Embondeiros, que fica localizada no Bairro dos Embondeiros. A ZIP3 funciona com 146 professores.

A Escola da Kipata é uma das escolas coloniais e, a dos Embondeiros existe desde 2012. É uma escola que resulta de um projecto do governo angolano, confiada à construtora Jan Ping e foi inaugurada pelo então Vice Presidente da República de Angola, Fernando da Piedade Dias dos Santos, actualmente Presidente da Assembleia Nacional.

As duas são portanto, escolas criadas por decretos executivos e, são tidas como escolas de referência da cidade de Ndalatando a nível do ensino primário. Até a data da realização desta entrevista a Escola da Kipata estava em reabilitação, pelo que, funcionava em salas pré-fabricadas de chapas de zinco (vulgo escola de construção provisória - chinesa). Foi alí onde decorreu a entrevista. Todavia, a escola foi reinaugurada em 2015, pelo então governador da província do Kwanza-Norte, Dr. Henrique André Júnior.

Após terem sido criadas as condições para a antepenúltima reunião de planificação conjunta sobretudo para as 1^a, 2^a e 3^a classes, na presença do CGZIPs e de um assistente técnico para esta pesquisa foi então, prestada a entrevista que em seguida se transcreve:

I: Bom dia, mais uma vez, professora Antonienta [nome fictício].

CCRZIP3: Bom dia.

I: Estamos a falar com a professora Antonienta, que é a coordenadora da ZIP número

4. O CGZIPs ressalvou, ZIP nº 3.

CCRZIP3: A professora reforçou: «3, 3».

I: A entrevista que pretendemos manter é no âmbito de um pesquisa que estamos a levar a cabo sobre o processo de ensino –aprendizagem na 1^a classe. Mas, a professora na qualidade de coordenadora poderá falar assim, de forma abrangente, como tem decorrido as planificações conjuntas [tosse, suspiros].

Pergunta número 1

I: Ah, ZIP nº 3. Então, professora Antonieta, como encara a Reforma Educativa que está a decorrer em Angola. A Reforma Educativa?

CCRZIP3: Ok. A Reforma Educativa em Angola é uma valia para nós. Visto que o ensino antigo, que possa dizer, antes da reforma era um pouquinho sobrecarregado. E, estamos agora numa reforma. É bem vinda a reforma. E, mas, o problema é que temos algumas dificuldades. E visto que o nosso país saímos agora dum, dum de um trágico acontecimento, né! – da guerra. [Exacto]. Eu sei que nós vamos melhorar isto. Mas, temos encontrado várias dificuldades mesmo. Salientou a coordenadora.

Pergunta número 2

I: Que apreciação fazes do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola?

CCRZIP3: Na verdade, a nossa interlocutora é alguém com a qual já temos vindo a trabalhar desde 2014 com os estagiários do curso de Ensino Primário da Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, em N'Dalatando. Então, muitas questões já têm sido por nós debatidas. Daí que, afirmou que, «*apesar das dificuldades enfrentadas, mas, estamos a cumprir. Estamos a fazer a nossa parte também.*

Deixou claro que não teve contacto com o relatório. Mas, considera que têm vindo a desenvolver um trabalho positivo.

Esta questão apesar de ser a segunda no guia de entrevista, foi respondida em penúltimo lugar. Isto aconteceu também com as restantes questões. Uma vez que a entrevistada tinha em sua posse o guião de entrevista, livremente foi tecendo considerações e, somente nalguns casos era interrompida para atender a uma pergunta directa colocada por nós na sequência das suas declarações.

Pergunta número 3

Em sua opinião de que forma a criatividade dos professores pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem na 1^a classe, no âmbito da RE em curso no país?

Devido ao envolvimento da entrevistada com o assunto da pesquisa, como já nos referimos atrás, os tópicos foram desenvolvidos por ela quase sem interrupção do entrevistador. Pelo que, acabou olvidando a terceira questão.

Todavia, os depoimentos apresentados no desenrolar dos outros tópicos foi possível, alcançar os objectivos constantes no guia e que são aqui interpretados e cruzados com os depoimentos dos responsáveis das outras ZIPs.

Pergunta número 4

I: Até que ponto consideram criativos os professores que leccionam a 1^a classe nas escolas afectas a sua Zona de Influência Pedagógica?

Está bom. No âmbito da criatividade dos professores. As planificações, os professores trocam experiências e, debatem os problemas que encontram no dia-a-dia, quando leccionam uma determinada disciplina?

CCRZIP3: «Ok. Este é o nosso propósito. Eh! Muitos colegas têm feito isto. Mas, tem sempre aquele professor um pouquinho desmotivado. Si lá, já vê que o sábado para ele está ser totalmente complicado. E tem aquelas outros professores que não gostam colaborar. Mas, na sua maioria colaboram, trabalham juntos e, tem sido mesmo bonito.

Há troca de experiência. Cada um dá o que sabe, faz o que sabe». Citando um exemplo, explicou:

«No ano passado, eh! Trabalhávamos mesmo com o quadro, quase que aquilo era uma aula, principalmente na 6^a classe. Onde a Matemática é mais puxada. E alguns professores tinham dificuldades. Era mesmo trabalhar com o quadro, quase era mesmo uma aula. E nem importava a hora que saímos. Porque aquilo era mesmo bonito. Aprendímos também todos nós aprendímos com os outros.

O professor que tiver mais experiências superava as dificuldades dos outros. Era mesmo bonito».

I: E no âmbito do registo das avaliações na Cadarneta dos alunos ou no Relatório Descritivo, tem se cumprido? Ou seja aquelas observações, aquelas informações que a cadarneta pede se têm registado? Porque quando um professor é trocado, o outro guia-se na base daquelas observações que o outro fez sobre o aluno ou nem por isso?

CCRZIP3: É – em função mesmo de algumas dificuldades que temos, nem sempre as cadarnetas ou relatórios tem chegado para todos alunos. Tem sido mesmo um pouquinho

complicado. Um pouquinho difícil. Então, as direcções das escolas têm também criado algumas dinâmicas. Por exemplo, nós usamos cadernos. Demos cadernos a cada professor onde fazem apontamentos. Porque não temos tido mesmo relatório para todas as classes ou para todas as turmas. Tem sido um pouquinho complicado para isso. Então, usamos mesmo outras dinâmicas. Há professores que fazem apontamentos nas folhas quando a direcção não tem cardenos. Quando temos cadernos distribuímos aos professores e eles fazem aquilo de relatório ou de cadarneta.

I: Ok. E os professores do ensino primário; Será que eles são estáticos numa classe ou de ano em ano fazem rotatividade?

CCRZIP3: É o nosso objectivo. Temos estado a lutar nessa. Eh! Que o professor tem que ser estático. Estático não. O estático é da iniciação. O professor da iniciação lecciona apenas a iniciação. Já os outros levam da 1^a até a 6^a classe. Mas, em função de algumas dificuldades que o dia-a-dia nos apresenta, tem estado a acontecer alguns casos. Alguns professores tem tido a sorte de levarem seus alunos, na 1^a até a 6^a. Mas, tem havido alguns problemas de: Se tiver um professor doente, se calhar o professor tem repouso de 3 meses. Então esses alunos, tem tido pouca sorte de calhar. Se serem trocados de, de professor. Sim. Mas, o nosso objectivo é de cada professor levar os seus alunos da 1^a a 6^a classe. Só os professores da iniciação é que são sempre os mesmos. É só na iniciação.

Pergunta número 5

I: Como têm sido as planificações conjuntas?

CCRZIP3: «No caso das planificações. As planificações também é de louvar o nosso governo. Visto que cada professor ou cada ser humano tem sua dificuldade, procura superar com os outros. Então, no caso nós chegamos em alguns professores com mais experiência no caso em superarem as deficiências que alguns colegas têm também. Mas, também só lamentamos que isto é todos os sábados [todos os sábados]». Visto que também somos mães, precisamos também de prestar atenção um pouquinho em casa e, somos professores, somos espelho. Não temos tempo já de 2^a a 6^a feira. Os sábados também! Somos... Todos os sábados somos ocupados e, influencia não fazer algumas outras coisinhas que podíamos fazer e, também que beneficia também o professor. O professor tem que apresentar-se sempre limpo, tem que tratar sempre o cabelo, tem que, no se quer e, às vezes são esses dias que podíamos fazer isso. Mas tem sido todos os sábados».

I: Ok!

CCRZIP3: «Sim. Então, não temos tempo, praticamente. Gostaríamos que fosse num mínimo quinzenalmente».

I: Quinzenalmente?

CCRZIP3: «Sim. Acho que as coisas, nos anos passados já foi assim. E niguém se sentia prejudicado no caso. E já agora, como é todos os sábados. Tá mesmo a nos complicar um pouquinho.

I: Está mais apertado?

CCRZIP3: «Está mais apertadinho. Mas, estamos a cumprir».

Pergunta número 6

Acha que a Reforma Educativa pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?

Na sequência da sua apreciação sobre a reforma, a entrevistada foi muito profunda detalhista. Por isso, não só elogiou como também apontou certas dificuldades que se apresentam a todos os níveis de intervenção educativa.

No tocante ao cumprimento do que está estipulado no diploma legal da reforma (Lei 13/2001 de 21 de Dezembro), a coordenadora salientou:

«Eu, a reforma, acho que seria muito boa se conseguissemos mesmo o que é estipulado no caso. Vimos que há professores que leccionam uma sala com mais de 35 alunos. Então, isto influencia o professor não acompanhar passo a passo o aluno. Porque não tem tempo para trabalhar com todos os alunos como devia ser. Se tivessemos a sorte de estarmos já enquadrados neste sistema, acho que as coisas seriam muito melhor; Seria muito melhor».

Pergunta número 7

Caso tenha mais argumentos sobre a criatividade docente e reforma educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola; Agradecíamos que expusesse para o enriquecimento da nossa investigação.

Não havendo mais nada, fez-se o desfecho da entrevista nos seguintes termos:

I: Ok. Muito obrigado professora Antonienta. E contamos com ela nas próximas oportunidades e fazemos também o compromisso de fornecer um manual quando terminarmos a nossa pesquisa.

CCRZIP3: Muito obrigada, chefe. Brigada

I: Sim, sim.

5.5.4. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP4

A coordenadora será designada por (CZIP4) e, o entrevistador com a letra (I) para significar investigador.

A ZIP nº 4 é composta por (5) cinco escolas: a Escola nº 18 Mahâmba, Escola 18 B – Tiro –aos – Pratos, Escola Sagrada Família, Escola Santa Catarina de Sena e Escola São Marcelino Champagnat (Escola Marista). E conta com 146 professores que leccionam no ensino primário. Esta ZIP funciona na Escola Sagrada Família (Escola sede da ZIP), situada no Bairro Carreira de Tiros.

A Escola Sagrada Família pertence a Igreja Católica. A directora é uma madre da mesma congregação e, é simultaneamente a coordenadora da ZIP. A coordenadora é auxiliada pelo coordenador do centro de recurso da mesma ZIP que é o subdirector pedagógico da Escola 18 B – Tiro – aos – Pratos.

Antes de começar a entrevista, abordou-se sobre o processo dos ensaios para a celebração dos 40 Anos de Independência Nacional, em que as escolas (professores e alunos) e toda sociedade foram mobilizadas a participar. Neste contexto a coordenadora explicou:

CZIP4: «Seleccionados por escola, há que vão fazer desfile, há escola que vão ficar na plateia», justificando o porquê que no dia 31 (dia dos ensaios) estarem a coordenar a planificação com traquilidade.

Ainda durante a preparação das condições para a entrevista o CGZIPs, orientou que se fizesse uma relação nominal dos professores que tenham ido aos ensaios em função de suas escolas terem sido escolhidas para o desfile e dos professores que estão na planificação. Para que os que não tiverem nem numa, nem noutra actividade deverão ser aplicados faltas.

I: Só para ter uma idéia, nós queremos fazer uma entrevista na base destes elementos (apresentou-se o guia de entrevista à entrevistada).

CZIP4: E... [interrupção por um professor que acabava de chegar atrasado a reunião].

A coordenadora orientou o professor para o lugar onde decorria a reunião de planificação. Lembrar que a entrevista aconteceu no gabinete da directora-coordenadora, que também é sala dos professores, com a porta aberta.

Após identificação da entrevistada o questionamento de acordo com o guia de sete tópicos, conforme anexo # 4.

Pergunta número 1

I: Gostaríamos saber como a directora considera a Reforma Educativa no nosso país. Como avalia a nossa reforma? E depois prosseguiremos com outras questões que tem o nosso guião de entrevista.

CZIP4: «Para mim, a reforma, eu considero positivo, até mesmo eficiente para o processo de ensino e aprendizagem. Só que, no caso da monodocência... É devido os professores que nem todos são formados na carreira do ensino primário, então, têm encontrado algumas dificuldades como na disciplina de Matemática, Língua Portuguesa. E logo, o professor com dificuldades vai criar debilidades nos próprios alunos».

Pergunta número 2

I: Ok! E [pausa], tivemos agora um Relatório de Balanço da Reforma Educativa. Esse balanço fez-se no final do ano passado (2014) e publicado este ano (2015). Os indicadores dizem que até nalgumas disciplinas o Kwanza Norte está melhor. Na Matemática e Língua Portuguesa. Como é que a [pausa], considera a criatividade dos professores no sentido de melhorarem as debilidades que eles mesmos têm e também conseguem integrar as oportunidades ou as experiências dos outros professores que não têm muitas dificuldades, uma vez que é a coordenadora da zona de influência?

CZIP4: «Bem, só mesmo as ZIPs vêm superar muitas dificuldades; Há professores que têm essa debilidade. Porque na planificação, a experiência de um professor ele passa para o outro para superar a dificuldade do colega. Agora, no meu dia-a-dia, nas primeiras classes, isto vai depender já do professor; Há professores assim, pouco criativos que para usar meio do ensino tem muita dificuldade, que é preciso até ir atrás deste professor. Mas,, há professor muito criativo mesmo, que você vê que mesmo na, na 1^a classe os alunos já conseguem ler os sons. Isto, varia de professor para professor». [Professor], acrescimo do entrevistador.

Pergunta número 3

Na sequenquência da sua explanação, respondendo já a questão sobre a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem, a CZIP4, apelou:

«A direcção da escola no caso, é que tem que ficar muito atenta para acompanhar esses professores mais débeis, no caso de superarem os seus alunos».

Pergunta número 4

I: Até que ponto considera criativos os professores que leccionam a 1^a classe nas escolas afectas a sua Zona de Influência Pedagógica?

Entre interjeções e locuções do entrevistador, a entrevistada foi livremente tecendo considerações a respeito da criatividade dos professores na sua ZIP. Assim, a mesma retomou a sua locução a respeito das dificuldades dos professores, apelando o seguinte:

CZIP4: «E no caso é dos responsáveis das ZIPs, acontece a mesma coisa também. Passamos nas salas para ver como é que estão a ser superadas as dificuldades dos professores entre eles».

Pergunta número 5

I: Exacto. Ok! Como tem sido as planificações conjuntas? Durante a reunião de coordenação das ZIPs, fazem reunião por classe? Ou então, todos os professores do ensino primário se reúnem em simultâneo?

CZIP4: «Quer dizer, todos os professores do ensino primário [pausa], a nível da ZIP, das cinco escolas, na única escola».

I: Tá bem. No é, se reúnem na única escoa? Ok.

CZIP4: «Neste caso aqui na Escola Sagrada Família. Depois por sua vez vão se dividir por classes: 1^a classe a parte; Iniciação numa sala; 2^a classe numa sala, enfim, até a 6^a classe. Por sala. Daí, segue o debate. Geralmente distribuimos os programas. Então, segue-se o debate das disciplinas. Quem dificuldades supera-se um ao outro. Dá sugestões das metodologias para superar certas, certos alunos e... cada professor vai explicando as suas dificuldades que encontra dentro da turma, com certos alunos, comportamentos de certos professores com certos alunos, a participação dos alunos; Então com estas dificuldades e, vai se encontrar meios para dar opinião ao colega superar esses aluno».

Pergunta número 6

I: Acha que a reforma educativa pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?

CZIP4: Vai sim prosseguir.

Pergunta número 7

I: Ok. Muito obrigado por esta entrevista.

Agradecemos imenso. E contamos com o vosso contributo nas próximas ocasiões.

5.5.5. Transcrição da entrevista com o Coordenador da ZIP5

Esta ZIP funciona na Escola nº 20, situada na Rua António Agostinho Neto que até a altura da realização desta entrevista encontrava-se em reabilitação. Porém, funcionava junto à Escola 18 - A - Hoje - Ya - Henda nas tendas. A sua direcção na altura funcionava no pavilhão gimno-desportivo da Escola Samora Moisés Machel em N' Dalatando. Assim, as salas de aula ficavam-se na Escola 211 que é ao mesmo tempo o Centro de Recurso da ZIP.

A Escola 211 situa-se na Avenida da República, no troço que liga a Rua Directa: Luanda – Malanje à Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, passando pela paróquia São João Baptista, Catedral da Igreja Católica, em Ndala. Esta ZIP conta com cinco escolas e 140 professores do ensino primário.

Em Outubro de 2015, altura em que se realizou as entrevistas com os coodenadores das ZIPs, a directora da eEscola N° 20 estava doente e, o subdirector pedagógico estava a interinar simultaneamente a direcção da escola e a coordenação da ZIP nº 5 da qual a Escola é 20 é a sede e a Escola 2011 é o Centro de Recurso da mesma ZIP.

Segundo o Coordenador da ZIP em exercício, respondendo aos tópicos do guia de entrevista, o funcionamento da ZIP caracteriza-se da seguinte forma:

Pergunta número 1

I: Como considera a Reforma Educativa em curso no País?

CZIP5: «O que se me oferece dizer. Ok. Quanto a primeira questão, como considerar, consideram a Reforma Educativa em curso?»

«Posso dizer que a reforma é um processo dinâmico que veio estruturar o sistema educativo em Angola».

Pergunta número 2

I: Que apreciação faz do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola?

CZIP5: «Agora a segunda questão. Apreciação face a relatórios globais».

«Aqui de lamentar a falta de meios que possam enquadrar devidamente o próprio sistema porque... O sistema foi bem estruturado, mas, os meios não estão na globalidade empregues».

Pergunta número 3:

Em sua opinião de que forma a criatividade dos professores pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem na 1^a classe, no âmbito da RE em curso no país?

I: Ok. Sobre a criatividade dos professores?

CZIP5: «Sobre a criatividade dos professores. Naturalmente a criatividade é imprescindível. A criatividade do professor é imprescindível, principalmente na 1ª classe. A exemplo disso, notei a dia ainda estava a conversar aqui com o chefe Quituxi [nome fictício] acerca de uma das professoras que transitou com a turma mesmo em período oposto que não devia. Mas, por ser criativa e nós também confiamos nela, cedemos e encarregados também, quer a direcção, quer os encarregados viram a criatividade desta professora, vimos que é importante. E todo professor deve, apesar de que, lamentavelmente, muitos de nós estamos na educação mais para o ganha-pão e não para a dinâmica do ensino».

Esta explanação do coordenador leva-nos a corroborar com Filipe Zau quando afirma que, a educação terá de ser realizada de forma mais heterogénia, criativa e adaptada e acima de tudo democrática, respeitando o modo de pensar e agir de cada um sem criar obviamente prejuízos a terceiro. Pois, bons exemplos são para serem imitados. Deste ponto o Novo Sistema Educativo é uma fortaleza (Zau, 2013).

Pergunta número 4

Até que ponto considera criativos os professores que leccionam a 1ª classe nas escolas afectas a sua ZIP?

Este tópico apesar de figurar em quarto lugar no guia foi respondida no final.

I: Se o director tiver mais algumas informações, algumas opiniões a respeito de forma e da criatividade docente, quer no âmbito da planificação conjunta como também nas dinâmicas mesmo na sala de aula. Agradecíamos que nos oferecesse essas contribuições para então no futuro de desenharmos propostas de actividades que vão empreender alguma melhoria no nosso processo.

CZIP5: Quanto a este assunto, o interlocutor pediu o apoio aos estagiários do curso do ensino primário da Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte nos seguintes termos:

«Bom. O meu ponto de vista é só pedir a Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, deve já fiz menção a isso na entrevista que deixei aí. Que os estagiários não devem se limitar tão simplesmente pelo estágio de fim de curso. Mas, também em algumas entrevistas ou visitas ao longo do ano, talvez a partir do 3º ano para se enquadrem melhor e transmitir, receberem e transmitirem melhor informação aos colegas. Exacto».

Esta cooperação de trabalho e de subsidiariedade entre as escolas do ensino superior com as escolas do ensino geral é um dos propósitos desta pesquisa e espera-se ver materializada durante e depois da apresentação do informe final.

I: Só que. Muito obrigado. Nós vamos levar estas sugestões e prometemos no fim do, da investigação, fornecer um exemplar que sirva também de um guião. E porque nós também vamos mesmo aparecer para dinamizarmos as propostas em seminários, em palestras, em conferências para ver se as nossas actuações enquanto docentes do ensino primário, melhorem significativamente para o bom encaminhamento da Reforma Educativa apesar das insuficiências que também reconhecemos e juntos vamos caminhar para o bom porto.

Pergunta número 5

Como têm sido as planificações conjuntas?

Como temos vindo a dizer reiteradamente, a entrevista consistiu numa conversa conduzida por tópicos, em que o entrevistado tinha a liberdade de se exprimir livremente, conduzindo seus depoimentos na base do guia a ele entregue. Daí que as fronteiras das respostas não estão bem demarcadas. Todavia, para facilitar a compreensão dos resultados, faz-se igualmente a transcrição e interpretação das questões por tópicos.

I: Não para dinâmica do ensino [reforçou o entrevistador]. Ok. E a nível da planificação conjunta, tem havido trocas de experiências entre professores.

CZIP5: «Realmente tem havido trocas de experiências. Mas, o que é preciso é mais. Precisa-se mais de reforçar é o... diria o quadro porquê? *As pessoas sentem-se apertadas por estarem a trabalhar de 2^a a 6^a feira e sábado virem à planificação*» [grifo nosso]. E mais, a estruturação mesmo dentro do quadro. Ah! Não só existir o coordenador da ZIP, mas também tem que se; o sistema de criação dos coordenadores de classes dentro das ZIPs tem que funcionar. Porque este coordenador, naturalmente, no meu ponto de vista, vai aparecer como um monitor em cada disciplina. Este é o meu ponto de vista.

A situação da planificação conjunta acontecer todos os sábados tornar-se fastidioso, é partilhada por outros coordenadores, o que de alguma forma pode ser entendido como um dos motivos da falta de assiduidade de muitos professores à este tipo de actividade.

Pergunta número 6

I: Ok. Acha que a RE pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?

CZIP5: Se a reforma educativa pode...

Entende-se que existe ainda da parte dos intervenientes do processo da RE algum receio em se pronunciar com realismo sobre as dificuldades que constrangem o prosseguimento da reforma educativa. Tal situação, em parte tem contribuído negativamente na avaliação rigorosa dos processos e recursos disponíveis para o êxito eficaz da mesma.

Pergunta número 7

Caso tenha mais argumentos sobre a criatividade docente e Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola; Agradecíamos que expusesse para o enriquecimento da nossa investigação.

Muito obrigado Senhor Director Kizua [nome fictício]. E contamos consigo nas próximas ocasiões e, na materialização das propostas.

Antes de nos despedirmos, o Coordendor Geral das ZIPs no município do Cazengo, orientou que se melhorasse a supervisão das aulas dos professores. Assim, à margem da entrevista, houve uma conversa entre o Coordenador Geral das Zonas de Influência Pedagógica a nível do município do Cazengo (CGZIPs) e o Coordenador da ZIP número 5 em exercício, testemunhada por nós (investigador e um auxiliar técnico) cujo teor narra-se:

CGZIP: “Há que melhorar na observação. Acompanhar as aulas do professor a área pedagógica. E, notando algumas, alguns valores, atribuindo alguns valores, cerca do **suficiente, o bom, mau** que o professor apresentar na sala. E o professor em sí vai fazer tudo para melhoarar! Então, essa é a parte pedagógica que deves fazer... Sentir estas coisas como director pedagógico. Porque há professores que mesmo que...”

CZIP5: «Estamos mesmo a fazer. Apesar das dificuldades. Conforme no nosso caso. O chefe sabe as dificuldades que temos. Aqui tem estado a acompanhar. Sete, oito horas e trinta tem estado lá na 18 - A ou para direcção, na Samora, ou tenho que estar no Catome, venho para aqui na 211. Depois estou lá em baixo».

I: É muito trabalho. Mas, pronto. A era da bonança vem já aí. [risos]. Até vão ter ciúmes da vossa escola.

CZIP5: «Mas, até aqui ainda não está prevista».

Apesar das ZIPs 6, 7, 8 e 9 não fazerem parte da amostra, o CZIP5 assegurou que as dificuldades de material e de estratégia de implementação da criatividade são vivenciadas em quase todas as ZIPs do município do Cazengo. Todavia, esta fica como resgisto para as próximas pesquisas.

5.5.6. Transcrição e interpretação da entrevista feita ao Coordenador Geral das ZIPs a nível do Município do Cazengo

Com o objectivo de saber como estam estruturadas, como funcionam as Zonas de Influência Pedagógicas (ZIPs) e, também que critérios se têm em conta para se agruparem as escolas numa determinada zona (ZIP) realizou-se uma entrevista com o Coordenador Geral das ZIPs a nível da Repartição Municipal da Educação no Cazengo cujo conteúdo se transcreve e se interpreta na seguinte narrativa:

N'Dalatando aos, trinta e um dias de Outubro de Dois Mil e Quinze.

Na transcrição da conversa, o Coordenador Geral das ZIPs a nível da Repartição Municipal da Educação no Cazengo, será designado por CGZIPs.

Foi uma conversa aberta, não obedeceu nenhuma linha de guia, por isso, não se apresenta nenhum tópico de referência. Porém, durante a conversa dirigiu-se algumas perguntas que mereceram respostas explicativas conforme de descreve:

A) Estrutura das ZIPs no Cazengo

1º Tio, Quituxi [nome fictício] como estão estruturadas as ZIPs?

“O município do Cazengo conta com 45 escolas que funcionam com 341 salas de aulas e 811 professores. São no total 9 zonas, organizadas ordinariamente. As cinco primeiras zonas situam-se na comuna-sede (Cazengo), com 23 escolas e 669 professores a darem aulas da iniciação a sexta classe. A sexta e sétima zona encontram-se no Sector do Zavula, integram 9 escolas, com 283 professores e, as duas últimas zonas de influência pedagógica localizam-se na comuna da Canhoca, onde nesta altura funcionam 12 escolas, sendo estas suportadas por 52 professores”. (Cf. Quadro nº 5.2 – Mapa de caracterização das ZIPs no município do Cazengo/Cuanza-Norte, Angola, Ano Lectivo de 2015).

B) Critério para o agrupamento das escolas

2º Quais são os critérios para agrupar as escolas nas distintas ZIPs?

“ As escolas são agrupadas tendo em conta a sua aproximação geográfica de pelo menos de 10 quilómetros em relação à escola-sede, num máximo de cinco a seis escolas primárias. Cada ZIP não pode ter mais de 150 professores. Daí que, se verificam algumas excepções na distribuição das escolas por ZIP”.

Até 2013 o município funcionou com 11 ZIPs – para dar maior dinamismo e ajudar aquelas escolas muito recônditas dos sectores do Zanga e do Zavula, ligadas às dificuldades de acessibilidade foram extintas 2, ficando agora 9 ZIPs”.

3º Querendo saber sobre a particularidade das escolas religiosas sobretudo católicas, onde leccionam disciplinas que não integram o Plano de Estudos do INIDE, isto não rouba o tempo de outras disciplinas? Como é gerido isto a nível das ZIP?

“Sim...! A influência de serem todos católicos é que fez com que a Escola São Marcelino Champagna (Escola Marista) se aglutinasse com a Escola Sagrada Família na ZIP nº 4, onde também integra a Escola Santa Catarina de Sena. Agora o horário de acordo os tempos lectivos depende já deles. Um exemplo eles tem, não sei se quê (...) kkkkkk – Religião Moral – ya... há!!! – o caso da disciplina religiosa – Não sei se quê – divina – Epá tantas por alí que estão inseridas que eles inserem e não estão no currículo, são outros 50!?”

Lembrar que esta foi uma entrevista ambulatória, feita no carro durante o percurso de visita de estudo e de constatação por parte do CGZIPs que, aproveitando-se da boleia da equipa de investigação foi tecendo considerações importantes a respeito das ZIPs. Sua estrutura, seu anterior figurino, funcionamento e outros elementos não menos importantes das quais pedimos sua autorização para gravar com ‘caça – voz’ toda abordagem. Assim, cada um dos integrantes da equipa de trabalho no dia 27 de Outubro de 2015 num sábado pela manhã fez-se um roteiro pelas cinco ZIPs que compõe as escolas do ‘claustro - urbano’ do Cazengo.

4º Neste contexto, um dos integrantes da equipa perguntou: Está previsto isto de eles aumentarem disciplinas a mais?

Respondendo, o CGZIPs no Cazengo disse: «Aquilo é o currículo deles, religioso». Não sei como é que são capazes de cumprir. Isto são outros 50 hé – hé – hé!!!

C) Funcionamento das ZIPs

5º Em termos práticos como funcionam as ZIPs?

Na sequência, o CGZIPs explicou que, cada ZIP funciona numa determinada escola que é simultaneamente a sede desta ZIP pelo que, o director da escola – sede é o coordenador da ZIP – por indicação do Coordenador Geral das Zonas de Influência Pedagógica a nível do município.

Os directores e subdirectores pedagógicos das escolas integrantes duma ZIP elegem o coordenador do Centro de Recurso da ZIP (CCRZIP) que é escolhido entre os subdirectores pedagógicos das escolas aglutinadas nesta ZIP determinada, ficando já de fora o subdirector pedagógico da escola – sede. Nas escolas Primárias e Secundárias, deve-se indicar um professor do ensino primário que deverá assumir o cargo de subdirector pedagógico para o ensino primário daquela escola.

O coordenador da ZIP supervisiona o cumprimento das planificações, lavra os relatórios e encaminha – os para o coordenador geral das ZIPs a nível do município que trabalha junto à Repartição Municipal da Educação, que após homologação da Directora da Repartição, este relatório é remetido à Coordenação Provincial das ZIPs.

Aos coordenadores dos Centros de Recurso das ZIPs (CCRZIP) compete as tarefas de dinamizar, implementar as estratégias das planificações conjuntas.

Em cada quinze dias – aos sábados, cada ZIP, o coordenador do centro de recurso da respectiva ZIP orienta a constituição de grupos de professores que leccionam a mesma classe para planificarem as matérias a serem dadas nos próximos quinze dias. Nestes grupos elege-se um responsável da planificação e um secretário de mesa.

Ao responsável da planificação por classe, cabe a tarefa de pôr ordem no grupo, submeter a apreciação do grupo as opiniões e sugestões que se levantam durante o encontro, bem como remeter ao CCRZIP os materiais produzidos e, terá também a incumbência de levar cópia da planificação aos professores das mesmas classes cuja escola pertence à ZIP e que por alguma razão não se tenham feito representar no dia da planificação.

Ao secretário de mesa cabe controlar a lista de presença, duplicar uma via da planificação que no final das actividades do dia faz chegar ao CCRZIP. A medida que os grupos vão dosificando as matérias o CCRZIP vai passando para supervisionar as actividades.

O coordenador geral das ZIPs a nível do município do Cazengo é Técnico Superior em Ciências da Educação, na opção de Linguística Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte e, coordena as ZIPs no município desde 2011.

Embora não sendo especialista em ensino primário, tem experiência em coordenar e inspecionar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Todavia, as ZIPs exigem mais do que um coordenador, um dinamizador. Talvez, um supervisor pedagógico, com especialização em formação de formadores com pendor em didáctica do ensino primário para melhor orientar as actividades didácticas e pedagógicas aos coordenadores das ZIPs para estes, numa estratégia de ‘efeito multiplicador’ passarem as experiências da ‘monodocência’ aos demais responsáveis (CZIPs, CCRZIPs e professores, sucessivamente).

5.6. Cruzamento dos resultados das entrevistas aos coordenadores das ZIPs

O cruzamento assumido na análise e descrição dos dados qualitativos obedece a perspectiva do interaccionismo interpretativo na qual faz-se hermenêuticas dos discursos apresentados pelos entrevistados e dos dados colhidos dos documentos avulsos observados (Geertz, 1993, citado por Flick, 2005, p. 19).

Os coordenadores de forma geral reclamam o facto de serem enterropidas com frequência as planificações conjuntas em detrimento dos encontros, marchas e reuniões partidárias. Outro facto é a coersividade ou obrigatoriedade das participações em actos político-partidários, o que denota indícios de partidocracia das instituições de ensino. E muitos coordenadores são de opinião que deveria se planificar tais reuniões em momentos exclusivos, que deixassem os professores livres de escolher entre as actividades de responsabilidade profissional e as de índole partidária.

Outro coordenador referiu que se as pessoas fossem pontuais nas planificações podia dar tempo em conciliar as actividades no mesmo dia. Todavia, há entre os angolanos um incumprimento do horário que já virou hábito. Parece que nem um quarto dos dirigentes consegue chegar à hora. Em N'Dalatando isto é muito frequente. Quando se marca uma reunião ou uma actividade que envolve altos dirigentes, automaticamente, metade do dia é esquecido, ainda que tal actividade tivesse sido planificada para somente uma hora.

Dizia um periódico angolano «a síndrome dos 5 minutos e daqui há 1 hora em Angola». É já uma psicose – diga-se. Outra situação constrangedora no nosso ensino é o amiguismo e o nepotismo, A indicação e/ou nomeação por amizade e grau de parentesco faz com que haja impunidade entre as pessoas que dirigem a educação, pois, as mesmas pessoas são responsáveis no partido no governo, é o director, entre os mesmos há coordenadores etc. resultado, por conta das actividades políticas e partidárias outras ficam relegadas para o segundo plano, interpreta-se dos depimentos.

Antes de cruzarmos os dados gostaríamos apresentar algo curioso. Embora não fazendo parte directa da amostra eleita, constando apenas como paopulação no estrato dos directores, para se afererir como funcionam as ZIPs nas zonas rurais do Cazengo, foi mantido um contacto com os coordenadores das ZIPs Nº 6, 7, 8 e 9.

Deste contacto, constatou-se que algumas escolas periurbanas e rurais há muito material escolar para os alunos, mas, este não está distribuído para os alunos, pelo que, fica armazenado. Isto foi fruto de uma constatação feita na coordenação do Sector do Zanga, precisamente na Escola Nº 248 – Zanga e na Escola Nº 49 – Quilómetro do Hóla.

Interrogados sobre tal realidade, o coordenador do Zanga (ZIP N° 7) respondeu que a escola – sede serve também de stock de material para todas escolas do sector. Ao passo que o coordenador da ZIP N° 6, esclareceu que a Escola N° 49 – Kilómetro do Hóla é uma das 10 escolas na província que acolhe o projecto ‘Escola Amiga da Criança’ e, quando na Escola Catome de Baixo (sede provincial do projecto) não tem espaço para o armazenamento do material didáctico e do mobiliário escolar, envia-se para esta escola, penas é que este material ocupa uma sala de aula que devia servir para mais uma turma, lamentou.

No entanto, é também nas escolas do Sector do Zanga, Zavula e Comuna da Canhoca onde há mais interferencias nas aulas que nas escolas do claustro urbano.

O coordenador da ZIP, director e também professor referiu que muitas vezes tem que ir a “caça” dos alunos na lavra. Pois, as mães levam os filhos à lavra. E muitas vezes há que se apelar as catequeses, igrejas para que os pais deixem desta prática.

Esta prática embora seja mais frequente nas zonas rurais, também acontece nos bairros peri urbanos e mesmo algumas famílias que vivem em zonas urbanas.

Lembrar que muitas famílias, vindas há pouco menos de 10 anos dos municípios do interior, algumas por ocupações indevidas de casa abandonados na cidade, outros a pedido de seus familiares (proprietários) que por razões da guerra se refugiaram em Luanda, delegaram a guarda de suas casas na cidadela de N'Dalatando. Muitas destas famílias, adoptaram ainda ou mesmo vivem da agricultura de subsistência e cultivam nos terrenos dos seus parentes donos da casa. Trazendo para a cidade, práticas da sua rotina diária.

Não tendo alguém para cuidar das crianças, mesmo após as aulas, levam-nos para às lavras. Outros ainda alegam que não havendo dinheiro para deixar comida em casa e levar na lavra. Pelo menos um pouco de batata e ginguba que se cava na lavra chega para todos almoçar mesmo lá. Assim dizem de muitas mães aos professores e coordenadores nas zonas rurais e não só.

Uma outra questão que também suscitou curiosidade e pensamos ser importante apresentar foram os depoimentos dos coordenadores das ZIPs N° 8 e 9. O primeiro que é director da Escola N° 51 – Tombó – Tombó, referiu que a os professores da Escola N° 33 – Queta que por sinal, a sua subdirectora pedagógica é a Coordenadora do Centro de Recurso da ZIP desde Fevereiro a Novembro nunca tinham aparecido às planificações, alegando serem da Igreja Adventista do 7º Dia, e como as planificações conjuntas ocorrem aos sábados daí a não comparência. Nestas duas últimas zonas não há nenhum professor formado em ensino primário, lamentaram os coordenadores.

5.7. Transcrição e Interpretação da entrevista feita à Directora da Repartição Municipal da Educação do Cazengo

Com o objectivo de confirmar as dificuldades enfrentadas pelas escolas na procecessão das actividades didácticas e educativas no âmbito da Reforma Educativa em curso no país efectuou-se uma entrevista aberta com a Directora da Repartição Municipal da Educação no Cazengo cujo teor e interpretação se seguem:

N'Dalatando aos doze dias do mês de Janeiro de Dois Mil e Dezasseis.

Diálogo em profundidade com a Senhora Maria Calende [nome fictício] Directora da Repartição Municipal da Educação no Cazengo / N'Dalatando, Kwanza Norte/Angola.

Durante a transcrição da entrevista, a Directora da Repartição Municipal da Educação no Cazengo passará a ser designada pela abreviatura DRMEC.

Apesar de ser um diálogo tivemos alguns tópicos norteadores:

- 1- Formação contínua no âmbito da Reforma Educativa;
- 2- Avaliação de Desempenho Docente no âmbito da Reforma Educativa;
- 3- Criatividade docente no âmbito da Reforma Educativa;
- 4- Vivência do lema do dia 22 de Novembro – Dia Nacional do Educador, celebrado no ano de 2015. Lema este, «*Por uma educação inovadora: reforcemos as competências do professor na formação dos valores morais e cívicos*»;
- 5- Prémio Municipal do Professor Primário.

O diálogo começou às dez horas em ponto e terminou às dez horas e quarenta e cinco minutos. Uma entrevista que durou quarenta e cinco minutos.

Após a saudação de cortesia, reiterados os agradecimentos pela aceitação da solicitude de investigação de campo, pediu-se licença para que nos fosse concedido algum momento para uma conversa aberta a respeito da RE e sobre a criatividade docente.

A entrevistada começou por agradecer a escolha do município como campo de estudo e pediu que se fosse possível podíamos fazer ou firmar um acordo de trabalho na perspectiva de passarmos a seminariar os professores no âmbito da criatividade - Uma resposta ao lema anunciado no Ano Lectivo 2015 no dia 22 de Novembro, Dia Nacional do Educador.

Embora tenha seguido tópicos, dado o interesse e a pertinência do tema em investigação, a Directora começou logo a debruçar-se sobre vários assuntos a fim cuja interpretação faz-se por categorias previamente definidas na maquete de análise qualitativa.

1º Formação contínua no âmbito da Reforma Educativa

No primeiro aspecto que se refere à formação contínua, a Directora da Repartição Municipal da Educação no Cazengo informou o seguinte:

- A partir da última semana de Janeiro de Dois Mil e Dezasseis começa o ciclo de formação ou de Seminário de Capacitação Pedagógica que, no seu entender seria mais prático que teórico, pois, os professores estão fartos de seminários de âmbito teórico, porque há risco de dormirem e outros mesmo de se furtarem; E desta vez vamos lavrar uma lista de presença e quiçá descontar mesmo o salário, tal como se fez no ano de 2013;

- Na ocasião, a responsável pediu que desenhássemos um programa de seminário. Neste sentido, apelou a integração de uma equipe multidisciplinar que ensinasse os professores a construir materiais didácticos e que simulasse situações de ensino - aprendizagem;

- Nós recebemos o convite com agrado e dissemos que era já nosso propósito requerer um protocolo de trabalho e que já havíamos adiantado aos professores inqueridos no âmbito da presente pesquisa de que levaríamos a proposta à chefe para ainda neste ano lectivo começarmos com as actividades de implementação do projecto em causa. Reforçamos a intenção da responsável da Educação no Município, manifestando o nosso interesse e total disponibilidade em colaborar com todos agentes na província por forma a minimizar as dificuldades que impedem o andamento exitoso da Reforma Educativa no geral e o sucesso do processo de ensino – aprendizagem em particular, nas Escolas Primárias do Cazengo.

2º Avaliação de Desempenho Docente no âmbito da Reforma Educativa

Quanto a Avaliação de Desempenho Docente, lembrou-se do ciclo de Avaliação de Desempenho Docente a decorrer em todas escolas da Província. Por orientação do Ministério da Educação, segundo a entrevistada, a avaliação refente ao Ano Lectivo 2015 decorre de vinte e cinco a vinte e nove de Janeiro de Dois Mil e Dezasseis e, no que toca a este elemento, colheu-se o seguinte:

- “A participação nos seminários de capacitação é um elemento a ter em conta neste ano lectivo e as faltas serão não só objecto de avaliação como também alvo de descontos salariais”, afirmou a Directora;

- “Os professores demonstram pouco espírito de iniciativa, pouca criatividade, maior interesse e excessiva preocupação com os salários”, lamentou.

3º A criatividade docente no âmbito da Reforma Educativa

No seguimento da entrevista prestada, aludimos o facto de alguns professores temerem inovar por alegada acusação de estarem a fugir do Programa do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE).

Sobre este este aspecto a responsável respondeu nos seguintes termos:

- “Apesar da flexibilidade que a Reforma Educativa observa, os professores ao inovarem devem enquadrar a sua inovação às temáticas programadas pelo INIDE...”

Neste entretanto, tivemos um interregno, e fez-se um reparo conjuntural, embora em surdina e subtil, tivemos um certo “briefing” que se estendeu a um olhar mais estrutural.

Após este momento de pausa no assunto central da conversa, a nossa interlocutora disse que independentemente da tendência centralizada de muitos gestores de forma geral e de alguns directores de escolas em particular, ainda insisto dizendo que:

- “Uma das dificuldades para inovação tem sido a posição tradicional de muitos professores. Esta posição tradicional no nosso entender manifesta-se por autoritarismo, falta de dar oportunidades aos alunos para partilha do conhecimento”, comentou.

Na sequência da sua explanação a Directora contou uma história que tem a ver com a sua experiência pessoal como professora e, em seguida deu vários exemplos de possíveis actuações criativas do professor (a):

a) A História do Sengue

Outro dia, na escola onde dava aulas na 6ª classe em Luanda numa área ``rural'', «já trabalhamos em vários lugares»! Mostrei aos alunos o quanto um professor não sabe tudo e que pode aprender com os alunos. No entanto, um dos alunos (Mauro) duvidou.

E num belo dia, certos alunos chamaram-me para ver o ``*Sengue*'' - um animal rural de nome tradicional parecido ao lagarto. Todavia, como eu mesmo não tinha visto antes, pedi que me trouxessem, pensando que fosse normal eles trazerem. Curiosamente, um senhor que que na altura passava, matou o bicho e os alunos trouxeram-no junto a mim e posto na sala de

aula - chamei pelo *Mauro* e fiz lembrar a turma de como um (a) professor (a) não sabe tudo e que também aprende com os alunos e disse: Vejam como a professora não conhecia o ``*Sengue*''. E reforcei... Os professores também aprendem muito convosco.

b) A Construção do PUZZLE

O *puzzle* é um nome inglês. Refere-se à um jogo de paciência composto pelos diversos fragmentos de uma figura que após terem sido previamente dispersos devem ser ajustados de forma a reproduzir a figura inicial (Manuel, 2015, p. 1356).

A Directora da Repartição Municipal da Educação contou-nos várias experiências e estratégias de como um professor pode sim ensinar de forma criativa. Após ter apresentado a “história do sengue” começou logo a sugerir o uso de um puzzle para por exemplo se ensinar os nomes das províncias. Na sua locução disse:

“Com os nomes das províncias de Angola, com uma superfície funda no sentido de facilitar o jogo das crianças e desta forma irem aprendendo facilmente os nomes de todas as províncias. Esta é uma forma de aplicar a “*Ludo-pedagogia*”.

c) A construção ou reconstrução de textos

Um outro exemplo de actuação criativa do professor é, ou foi ter construído com os alunos o texto sobre “*A Pesca*”:

- Pedi que os alunos fossem até a praia e entrevistassem um pescador ou mesmo uma peixeira para se informarem sobre a actividade pesqueira.

- Construí um questionário de 10 perguntas e distribuí a cada criança; Orientei que depois da entrevista, com ajuda dos pais, pudessem construir um pequeno texto sobre as respostas adquiridas; Postos na sala de aula, pedi que cada um dissesse a resposta da 1^a pergunta; da 2^a e da 3^a e, juntos fomos seleccionando as respostas que melhor se encachavam e fomos construindo o nosso texto. No final, fiz um respaldo das respostas, reconstruimos o texto e pedi que copiassem para os cadernos;

- Depois, pedi para abrirem os livros na página sobre o texto “A Pesca” e mandei identificar o autor do texto. Assim fizeram. E, os alunos perguntaram: “Professora neste caso quem é o autor do texto que escrevemos?” “E eu respondi: são os alunos, e todos escreveram nos seus cadernos, Autor: Os alunos”. Contentes sorriram e foram contar aos pais que se tinham tornado em pequenos escritores.

d) Organização de Mesas redondas

Ainda na óptica da criatividade posso também contar com a experiência das mesas redondas que promovíamos entre os estudantes, simulando de Ministros da Saúde, Pais, Jovens e Encarregados de Educação.

O engraçado foi que, um dos alunos que encenava de Ministro da Saúde, perguntando o porquê de muitos (as) jovens terem muitos (as) namorados (as), ele respondeu: «Há muitas meninas bonitas e o coração não aguenta».

A nossa entrevistada aconselha a mudança da posição da sala de aula; A encenação e / ou a dramatização são muito boas e divertidas para dinamizar a turma e aumentar os níveis de motivação dos alunos.

e) Apelo subtil à higiene pessoal

Outro exemplo foi o de uma aula em que os meninos estavam cheirar “Catinga”.

Segundo o Dicionário Texto Editores, Lda. (2010, p. 334), a “catinga” traduz a ideia de um cheiro pesado. Qualquer mau cheiro do corpo de pessoas ou animais.

A respeito do exemplo da “catinga” a Directora da Repartição Municipal contou o seguinte: “Em gesto de brincadeira disse: Seria bom que todos estivessem a cheirar bem, e no dia seguinte, todos vieram perfumados e a sala ficou abafada de cheiro de perfume.

E ... (...) uh!... os colegas (professores) diziam: «Oh [Cupertina], na sua sala só cheira já perfume!?». Ao comentar, a entrevistada aconselhou dizendo que, “com um gesto simples e reinando se pode mudar comportamentos e atitudes”.

f) A utilização de Póster Ilustrativo

A nossa interlocutora mostrou-se uma real professora de carreira, pois, muitos exemplos ela mostrou e partilhou como terão acontecidos.

A DRMEC falou também da utilização de Póster Ilustrativos que, no seu entender, podem servir para dar aulas de qualquer disciplina. A seguir são palavras da entrevistada:

«Outro dia para ensinar a Morfologia e a Sintaxe da Língua Portuguesa, os alunos tinham dificuldades em diferenciar quando se lhes pedissem... Então, construí duas árvores artificiais com papel de cartolina e escrevi numa MORFOLOGIA e noutra SINTAXE (...)».

No entender do investigador as duas árvores foram construídas como ilustração de uma árvore sintagmática; Continuando, «Fui colocando cartazes a identificar o sujeito, o predicado, complemento e a classificação morfológica noutra árvore, resultado!... Depois da mina aula, as árvores serviram de material de apoio em Língua Portuguesa para todos os professores da escola e, os alunos usavam-nas como material de consulta».

g) A criatividade também tem a ver com a capacidade do (a) professor (a) conseguir diagnosticar as Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

Nas suas palavras, a Directora da Repartição Municipal da Educação deixou claro que a criatividade também tem a ver com a capacidade do professor (a) conseguir diagnosticar Necessidades Educativas Especiais.

A este respeito, a mesma adverte que tem de se ter o cuidado de encaminhar estes casos para os especialistas no sentido de serem determinados com exactidão o caso e, pedagogicamente informar aos pais para o devido encaminhamento e orientação psicopedagógica. Pois, alguns professores não conseguindo detectar tas situações, reprovam o menino muitas vezes e isto, pode provocar irritação dos pais e encarregados de educação.

A entrevistada reforçou o seu apelo dizendo: «Há encarregados que se sentem ofendidos quando se lhes apresentam esta situação. Já aconteceu comigo - em que a mãe do menino teve que chamar o tio e sua irmã da Inglaterra que era psicóloga e, determinou-se dislexia no menino, coisa que antes já tinha sido diagnosticado».

Na sequência da sua explanação sobre as N.E.E. deu certos exemplos de como diagnosticar previamente casos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem conforme passamos a apresentar:

- Mandar contar; mandar ler; Fazer pequenas perguntinhas podem ajudar a compreender se a criança pode ou não aprender!
- Há outros casos que são somente de pequenos transtornos de conduta.

«Em Angola ainda não é possível falar de inclusão escolar ainda é mesmo levar para a Escola do Ensino Especial os alunos nestas condições», considerou.

Por interrupção de um visitante da DPE que queria contactar a Directora, a nossa interlocutora insinuou o desfeche da conversa, agradecendo a nossa presença e o diálogo mantido, coincidentemente a visita acenou as mãos em gesto de não preocupação e que não havia de se demorar que no entanto, não atrapalharia o nosso contacto. Assim, teceu considerações com a pessoa de direito em pouco menos de cinco minutos.

A entrevistada que se despedia com as seguintes expressões: «Obrigado, vou falar com o responsável das ZIPs no município, ele que foi já ter com o Coordenador Provincial das ZIPs no Kwanza-Norte para verem o programa do Seminário para este ano, e conto convosco neste propósito»; Fim da curta visita do responsável da Direcção Provincial da Educação, continuamos com o nosso diálogo profundo.

Retomou-se a interlocução com interjeições...

Nós na qualidade de entrevistadores dizíamos:

É verdade [...]; Uh! [...] Há muito que se diga sobre a Reforma Educativa e sobre a criatividade dos professores [...].

E da parte da entrevistada, sorridente e satisfeita com o contacto mantido, lembrou-se do primeiro seminário que já ministrou em N'Dalatando. Eis a sua explicação a respeito:

«Éh... éh... éh... é..., eu já dei um seminário aqui mesmo em N'Dalatando. Depois de muito cansados de ouvirem muito blá, blá, blá, pus os professores a fazerem um exercício de avaliação das aprendizagens em que eu era a professora e eles os alunos. - E simulei avaliar na 3^a classe com mais de quarenta e cinco alunos. Aos meninos interactivos a medida que fomos desenrolando a aula, fomos já anotando na Ficha Pedagógica os seus pontos, depois fomos chamando os menos interactivos; Depois num exercício de matemática, distribuímos em grupo os professores para resolverem um problema matemático onde os mais expertos foram seleccionados para chefiarem os grupos, no final, todos saíram com mais de três avaliações numa aula, três avaliações é suficiente para ter o **MAC Semanal!**...».

Através da Ficha Pedagógica se podem também avaliar as atitudes, procedimentos, comportamentos, habilidades, competências diversas e de várias disciplinas, defendeu.

h) Quanto às aulas de Música?

A DRMEC defende que «Não precisa que sejamos especialistas, o professor tem que investigar tem que conhecer os cantos do quotidiano das crianças para delas planificar uma boa aula divertida». Quanto à isto, lebramo-nos do lançamento do *“Cancioneiro Nacional”* lançado no dia 8 de Janeiro de 2016, na província do Huambo pela então Ministra da Cultura Rosa Cruz e Silva por ocasião do *Dia Internacional da Cultura* (Silva, 2016).

A DRMEC comentou que se podem adaptar melodias ou consultar um especialista que interprete a pauta musical de um canto e depois ensaiar as crianças, partilhando com os outros professores da mesma classe. “A criatividade não custa muito, até porque os materiais para a construção de materiais são lixos recicláveis”, acrescentou.

A falta de amor à profissão e vocação docente foram também comentadas como uns dos grandes factores da falta de criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

“Entre nós... com confiança vamos conseguir [...] – Defendo que o Ensino Primário tinha mesmo que ser leccionado por especialistas de com alto grau académico porque é a base, na qual assenta tudo. Vós da Escola Superior Pedagógica têm de descer até a base para elevar as crianças. São vocês que entendem a psicopedagogia etc.”.

4º Sobre a vivência do lema do dia 22 de Novembro de 2015

Lema: «Por uma educação inovadora: reforcemos as competências do professor na formação dos valores morais e cívicos».

A respeito do lema apresentado a DRMEC não avançou muitos argumentos. Porém, observou que neste contexto da crise económica temos que aprender a remediar recursos e a reinventar materiais de trabalho, tais como meios de ensino, adaptar contextos de trabalho, racionalizar por exemplo papel, imprimir o que for extremamente necessário e, isto passa por uma educação em valores. A responsabilidade, a poupança, a criatividade são entre outros, os valores a cultivar em todos os sectores da vida, porque se não! A vida pára, salientou.

5º Sobre o Prémio Municipal do Professor Primário

Na sequência da entrevista perguntamos como se tem procedido para a atribuição do «*Prémio Municipal do Professor*». A DRMEC preferiu não comentar este assunto e, abordando sobre os castigos e prémios, fez o seguinte comentário:

“Embora seja um bom estímulo, premiar os alunos que se destacam por exemplo, não pode ser constante, pois, pode criar vício e dependência do seu desempenho aos prémios. Talvez aproveitar oportunidades das aulas para ir seleccionando já os melhores como potenciais concorrentes nas olimpíadas dos saber e mérito estudantil”.

A DRMEC criticou a falta de vocação ao trabalho docente de certos professores – e apontou o oportunismo do primeiro emprego – a falta de espírito de entrega ao professorado como grandes obstáculos para o sucesso da Reforma Educativa.

A representante da educação no Cazengo foi peremptória em afirmar: «*Estamos a falar a mesma língua*».

5.8. Transcrição e interpretação da entrevista feita ao Director Provincial da Educação no Kwanza-Norte (DPEKN)

Com o objectivo de confirmar e cruzar dados sobre a criatividade dos professores primários de forma geral e dos professores da primeira classe em particular na província do Kwanza-Norte, no município do Cazengo, realizou-se uma entrevista não-estruturada com o Director Provincial da Educação. A entrevista visou igualmente saber como decorre a Reforma Educativa no País e, na província em especial, sem esquecer de fazer uma observação ao Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa publicada em 2014.

Neste trabalho, o Director Provincial da Educação será adiante designado por DPEKN, ao passo que o entrevistador será designado por I (Investigador).

A entrevista com o Director Provincial da Educação foi efectuada a três de Novembro de Dois Mil e Quinze, decorreu no seu gabinete de trabalho na Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, situada no 1º andar do edifício, junto do Largo Dr. António Agostinho Neto, na cidade de N'Dalatando.

O DPEKN reconhece que os professores precisam maior dinamismo na realização das suas actividades. Esta afirmação se confirma nos discursos que a seguir apresentamos por indicadores de análise:

1- Criatividade docente no âmbito da Reforma Educativa:

a) Pouco dinamismo das ZIPs

«Na verdade precisa-se dar outra dinâmica às Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) não só porque muitos professores se furtam das suas das planificações conjuntas aos sábados, mas também, porque mesmo aqueles que cumprem, as suas reuniões tem sido mais no âmbitos das planificações das matérias e não propriamente de partilha de experiências».

Ligado à criatividade, consideramos que há insuficiências por exemplo, temos também professores do Primeiro (I) e Secundário (II) ciclo especialistas numa determinada área. Estes professores especialistas, podiam juntos dos professores primários seminariar os outros na disciplina onde eventualmente os professores da monodocência tenham dificuldades na qual ele é o especialista. Por exemplo, numa aula de Estudo do Meio convida-se o professor de Geografia professor de Matemática para o seminariar os outros.

b) Monotonia nas Planificações Conjuntas

I: Em relação à Planificação conjunta como o DPE avalia?

As pessoas vão para lá (à planificação) sábado só para cumprirem formalidades. Embora se reúnam para planificação. Os professores do I e II ciclo podem reunir-se e discutirem nas suas especialidades as dificuldades que cada um apresenta.

2 - Distribuição dos Professores Primários pela Província do Kwanza-Norte e, pelo Município do Cazengo:

I: Quanto à distribuição professores primários diplomados pelos municípios, a nível da Província e no Cazengo em particular, em que pé está?

O DPEKN falou da distribuição dos professores já a meio da entrevista. Para ser mais esclarecedor, o director provincial apresentou-nos o Mapa Estatístico Provincial dos Professores por Especialidades, Nível Académico, bem como o número de alunos, matriculados e o número de funcionários administrativos na sua globalidade. Fazendo comentários sobre o mapa apresentado disse:

«Boa parte não é formada em Ensino Primário e não conseguimos fazer cobertura a nível da província...Outra situação é de alguns professores que têm que leccionar duas classes. Estes têm que equacionar o tempo para que os alunos consigam levar o seu pedaço de conhecimento».

O entrevistado, reconhece que ainda *existem muitos professores do I e do II ciclo a leccionarem no ensino primário*, devido ao *número reduzido de Professores Primários Diplomados (PPD)* na província e no município em particular. Há ainda professores que dão duas classes. Ele já *não se formou em Ensino Primário*, ainda tem leccionar duas classes. É complicado – lamentou!

Ainda durante a sua explanação o DPEKN falou da falta de comprometimento com a docência. E para reforçar a ideia dissemos que a profissão docente assemelha-se a de um padre ou pastor que cumpre não só uma profissão, mas uma missão. E o director provincial citando o Senhor Alberto José Quipungo, Vice-governador do Kwanza-Norte para o Sector Político e Social afirmou que: “ os professores devem nalguns momentos consentir alguns sacrifícios. Infelizmente, nem todos consentem isto. Faltam muito.”

O investigar aconselha que os professores podem ser reencaminhados para a sua profissão vocacional. Não se podem prender na educação. Há outras saídas profissionais.

A educação talvez lhe tenha servido simplesmente como o primeiro emprego.

3 – Formação contínua no âmbito da Reforma Educativa:

Neste item, o responsável argumentou, dizendo:

«Muitos aderem a educação como a solução da sua situação de desempregado, sem no entanto ter a devida formação ou mesmo, frequentam o curso de Ciências da Educação mesmo sem se sentirem vocacionadas para o efeito, mas, sim como a via mais fácil para aquisição de um emprego na função pública. Por outro lado, muitos professores que querem superar a sua formação a nível superior, enfrentam dificuldades no acesso à Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, pois, concorrem ao mesmo pé de igualdade com os jovens recém - formados. Devia haver talvez uma excepção para estes casos».

Ainda no que toca a formação contínua, o DPEKN salientou que “a relação da Direcção Provincial da Educação e a Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte (ESPKN) – que devia ser mais afincada, parece [muito tímida]. Pois, tem-se verificado um certo afastamento. Penso que devia ser o contrário...” Comentou.

4 – Apreciação do Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa:

Na sequência da conversa mantida com o DPEKN fez – se uma apreciação do Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa em Angola (RAGRE), relatório este que resulta de um estudo de campo realizado apenas por técnicos nacionais enquadrados na Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE).

Segundo a CAARE o relatório em causa apresenta a avaliação do nível de cumprimento dos objectivos do Projecto Político Pedagógico de Angola (PPPA) implementado desde 2004, cuja prospecção estimava-se até 2015. O estudo avaliativo fez-se desde 2004 a 2011. “ (...) Os resultados perspectivados por este estudo circunscrevem-se na melhoria da qualidade dos serviços prestados, no âmbito da educação no geral e do processo de ensino - aprendizagem em particular” (...) (Cabral [Coord.], 2014a, p. 33).

5.9. Apreciação do Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa (RAGRE), seu cruzamento com os dados da entrevista feita aos responsáveis da educação no Município do Cazengo e na Província do Kwanza-Norte/Angola

Como falamos atrás, a criatividade no âmbito da reforma educativa em Angola, está também ligada à gestão e administração dos processos de educação e ensino a todos os níveis. Assim, para melhor comentar este item, lembremo-nos de alguns extractos do marco teórico sobre a descentralização do sistema educativo que consiste, segundo Benedito (2012) em delimitar as grandes áreas funcionais e os níveis de intervenção de cada um dos seus órgãos e promover uma organização estruturada de acordo com as grandes áreas educativas, com as direcções por níveis de ensino e direcções técnico-administrativas, com uma hierarquia que torne fluida a informação e, seja capaz de flexibilizar as orientações, tornando a intervenção educativa mais pragmática e mais consensual.

O sistema descentralizado ou gestão participativa é sem dúvida a expressão da democracia no campo pedagógico, pois favorece uma qualidade de formação e proporciona ao aluno a abertura para a convivência plural, respeitando e valorizando as posições e opiniões dos outros. Também abre às comunidades as exigências e o interesse formativo dos seus membros (Binji, 2013).

Para se aferir os níveis reais de aprendizagem dos alunos e as dificuldades do processo de ensino – aprendizagem sentidas no município do Cazengo, fez-se um cruzamento das entrevistas feitas à Directora da Repartição Municipal da Educação do Cazengo (DRMECT)⁸ e ao Director Provincial da Educação do Kwanza-Norte (DPEKN)⁹ com os resultados constatados nas tabelas e gráficos apresentados no Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa (RAGRE).

Da análise feita se pôde depreender o seguinte:

Os níveis de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino primário são bons, avaliados na escala de 0 – 10 valores.

⁸ Diário da República de Angola I^ª Série Nº 142 de (29 de Julho de 2010): A Repartição Municipal da Educação e da Ciência e Tecnologia é o serviço descentralizado e desconcentrado da Administração Municipal, incumbido de assegurar a execução das acções, actividades, programas, projectos e medidas de políticas, no domínio da educação e ensino bem como da alfabetização, ciência e tecnologia a nível do município.

⁹ Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia: Se refere à Direcção Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia; nível de poder, e exerce as funções normativas específicas e de coordenação de todo o sistema de ensino geral, controla os recursos financeiros, as actividades de formação permanente de professores e a inspecção educativa regional (Idem).

O DPEKN reconheceu esta conquista, mas, salientou a questão da Educação Física, a Educação Manual e Plástica, Educação Laboral, as línguas estrangeiras (Inglês e Francês), disciplinas tidas como deficitárias, apresentando níveis muito baixos de aprendizagem.

Entre as razões do baixo aproveitamento escolar dos alunos nestas disciplinas, apontou a escassez de quadros especialistas, capazes de potencializar os outros professores.

As debilidades nas aprendizagens significativas são também visíveis nas disciplinas de História, Geografia. Porém, a Educação Física e a Educação Musical são as mais deficitárias cujo diagnóstico foi motivo de uma orientação ministerial que pede a identificação de estratégias de criação destes cursos nas escolas de formação de professores.

A respeito da promoção da formação inicial e da formação contínua dos professores, o DPEKN referiu-se da necessidade de estreitamento das relações entre a DPE e a ESPKN para a alavancagem de projectos de criação de cursos, quiçá [“facilitar”] o acesso dos professores à formação superior.

No final da conversa o entrevistado disse disponibilizou-se a prestar qualquer outra informação que se achar importante para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem no município e na província e, despediu-se com a seguinte expressão «*as portas estão abertas*».

A entrevista começou às onze horas e cinquenta minutos, terminou às doze horas e trinta minutos. Foram cinquenta e quatro minutos de conversa.

Através da ‘triangulação de dados’ determinou-se outros factores impeditórios da actuação eficaz e eficiente dos professores que se caracterizam por dificuldades.

Há grandes dificuldades no ensino primário de forma geral e na primeira classe de forma específica. Estas dificuldades decorrem não só da falta de criatividade dos professores, mas também de vários outros factores, como o facto de muitos alunos na primeira classe não terem frequentado a educação pré-escolar, um terço dos mesmos frequentou a iniciação, apenas de um ano (dos 5 aos 6 anos de idade) nas escolas primárias com professores sem formação adequada.

No entanto, a maior parte das crianças vai para 1^a classe sem os requisitos básicos para o cumprimento exitoso das actividades didácticas e pedagógicas da escola.

Segundo Cláudio (2011), ao entrar para a 1^a classe a criança está a caminho dos sete anos de idade, apresenta características psicomotoras e afectivas favoráveis para enfrentar as exigências da escolarização.

O mesmo autor defende que, ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interacções com os companheiros e, principalmente, na qualidade do raciocínio, a criança

abre-se mais à heterogeneidade e já consegue relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objectiva, já consegue operacionalizar as informações do ambiente. Alguns conceitos de grandeza física já são do seu domínio.

A criança que tiver passado pela educação pré-escolar, para além da pré - disposição psicomaturacional, terá aprimorado suas habilidades e competências psicomotoras e, já terá experimentado a convivência com diferentes pares, preparando-a da melhor forma possível para a integração escolar. Finalmente é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas.

O desenvolvimento emocional está relacionado com o processo de socialização que exige da criança à entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades e competências que lhe serão úteis no futuro. A criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende das suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam na formação do autoconceito que de forma geral, se baseia naquilo que os outros dizem a seu respeito.

A agressividade (física ou verbal) é uma das reacções da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Outra forma de defesa da rejeição é o rendimento escolar. A moralidade é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage quotidianamente.

Portanto, caso a criança não adquira oportunamente estas valências, pode ameaçar o seu desenvolvimento escolar e socioprofissional. Daí que, se lança o repto para que, de um lado o governo aumente a rede da educação pré-escolar e aos pais se encoraje a cultura de levaram os filhos às creches e aos infantários.

A educação da criança deve começar desde a ‘puericultura, pré-escolar e ensino primário’, num encadeamento sistemático das actividades psicomotoras e afectivas, seguindo as etapas de desenvolvimento humano, com as quais os construtivistas de Angola se basearam para a concepção do Sistema Educativo Angolano.

Logo, a descentralização e flexibilização na gestão e administração das escolas primárias, vai facilitar que cada uma delas, dentro das suas iniciativas possa encontrar mecanismos de cooperação e intercâmbios com outros agentes sociais, incluindo a comunidade local, no sentido de serem criadas espaços para a prática de actividades lúdicas e recreativas capazes de colmatar as lacunas da educação pré-escolar, mitigando a escassez de creches, infantários e PIC – PECs. Estes últimos quase encerrados no município do Cazengo.

O cruzamento de dados das entrevistas realizadas com os do RAGRE ajudou-nos a fazer várias interpretações. Por isso, as interpretações feitas não se esgota na falta de descentralização administrativa, implicam um conjunto de dispositivos dos quais citamos:

- Os responsáveis da educação no município e na província são unâimes em afirmar que, nas planificações conjuntas maior parte dos professores se reúnem somente para dosificar a matéria e não para também discutirem ideias, estratégias de trabalho, experiências, tão pouco para partilharem conhecimentos;

- Há falta de comprometimento dos professores com a actividade docente;
- Muita gente aderiu o professorado por oportunismo do primeiro emprego;
- Falta de empenho pessoal por parte de muitos professores
- Falta de iniciativa e de trabalho cooperativo;
- O complexo de inferioridade e de superioridade é muito marcante;

- Alguns professores pensam que a formação contínua ou a superação pedagógica depende única e exclusivamente da frequência de uma formação que eleve as suas habilitações literárias, excluindo-se dos seminários de capacitação e de refrescamento pedagógicos que têm ocorrido trimestralmente;

- Os directores (municipal e provincial) reconhecem que o número de professores primários diplomados (PPD) é ainda incipiente ao número de turmas da 1^a a 6^a classe. Por outro lado, muitos professores não são formados em magistério primário ou outras áreas afins. Com agravante, muitos destes leccionam duas classes no mesmo período lectivo. O que os obriga repartir o tempo disponível em dois, ficando cada classe com metade da carga horária lectiva exigida para o cumprimento do Plano de Estudos oficialmente aprovado;

- Há escolas em que alguns professores leccionam 2 a 3 classes em um período repartido em três: das 7h:00 às 9h:00, leccionam a 1^a classe, das 9h:00 às 10h:30 minutos ensinam a 2^a classe, das 10h:30 às 12h:30 minutos, leccionam a 3^a classe.

- Há escolas em que os professores leccionam em dois períodos classes diferentes.

- Há ainda casos em que se juntam duas classes numa só sala e com um único professor e, simultaneamente leccionam duas classes, repartindo o quadro em dois lados, cabendo para cada lado conteúdos de uma determinada classe.

Para Vieira (2007) o horário triplo, embora se traduza num esforço do governo para manter as crianças dentro do sistema escolar é apenas uma solução de recurso, ou meramente paliativa, pois, se mesmo cumprindo o tempo regulamentado o professor corre o risco de não ensinar o suficiente, quanto mais com tempo repartido?

O ensino primário é pela natureza dos sujeitos-alvo, um ciclo complexo e difícil de administrar, sobretudo quando os recursos são exíguos. Neste ciclo a criança deverá adquirir competências e habilidades em quantidade e qualidade, pois, trata-se na 1^a classe de consolidar as actividades da educação pré-escolar e a preparação das crianças para o sucesso escolar que ora começa.

O sucesso do processo de ensino – aprendizagem na 1^a classe depende não só do espírito de entrega à missão docente, do profissionalismo técnico e pedagógico, como também da actualização continua ou permanente dos conhecimentos e estratégias de trabalho. Exige a abertura ao diálogo, flexibilização na aplicação dos planos de estudos e conteúdos programáticos e acima de tudo, exige recursos suficientes para que o professor não se limite numa única forma de ensinar.

O tempo e a disponibilidade são elementos essenciais para a actuação criativa dos professores. Uma vez que, «A instrução das crianças é um ofício em que é necessário saber perder tempo, a fim de ganhá-lo» (...) (Rousseau, 2011). O professor precisa ficar das 8h:00 às 12h:00, isto é três horas e meia em actividade com os alunos, correspondentes a pelo menos 4 tempos lectivos por dia com 30 minutos de intervalos intercalados.

No entanto, os alunos que simplesmente têm 2 a 2,5 horas de aulas, é mais certo que não têm cumprido com as actividades previstas no plano de estudo ou não têm praticado as actividades na proporção estimada para aquisição da proficiência requerida nas diversas habilidades e competências.

Estas lacunas tendem a arrastam-se sucessivamente para as classes posteriores, prejudicando a conquista das aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo. Até mesmo para os alunos considerados superdotados ou com ritmos acelerados de aprendizagem, necessitam de práticas suficientes e constantes para atingirem a excelência.

Por isso, o autor concorda com Malcolm Gladwell quando afirma que: (...) “Até mesmo Mozart – o maior prodígio musical de todos os tempos – embora tenha começado celebremente a compor música aos seis anos de idade – não conseguiu dar o seu melhor até ter concluído as suas dez mil horas” (Gladwell, op. cit, p. 48).

Como a criança não consegue distinguir e às vezes levado pelo amigo (a) ou familiar que está a frequentar uma outra classe ou mesmo por dispersão da atenção, há alunos que ao invés de copiar a matéria da sua turma, copia a matéria da turma de outra classe que, neste caso está escrita no mesmo quadro. Isto se pode depreender não só dos depoimentos dos entrevistados como também foi constatado ‘*in loco*’ pelo investigador.

Situações como estas inviabilizam o processo de ensino – aprendizagem. Para agravar, o número de alunos por turma ainda é elevado em relação ao recomendado. As turmas continuam com 50 a 60 alunos, contrariamente dos 35 alunos orientados pela actual reforma educativa, se uma turma já tem este número, imaginemos quando se junta duas turmas numa só sala e ainda, duas turmas com alunos a frequentarem classes diferentes, nestes casos, um professor terá de atender entre 100 a 120 alunos numa só sala.

Em muitas escolas, as salas não oferecem carteiras, nem clima suficiente para a comodidade dos alunos, nem as vezes do professor. E por mais que o professor fosse criativo, aqui tem-se claramente obstáculos para que o professor preste a atenção individualizada, sejam mais pormenorizados no ensino, a pedagogia da personalidade acaba não sendo praticada nestes contextos de ensino – aprendizagem.

A junção de alunos de classes diferentes obriga o professor a não cumprir com os horários estabelecidos. Pois, o professor procura sempre dar a mesma disciplina em duas classes para facilitar a planificação e a administração da própria aula. Isto viola o princípio da higiene intelectual na organização dos horários, logo as aulas não são dosificadas seguindo o encadeamento lógico dos conteúdos e a sequência das disciplinas na grelha curricular, conforme orientado o INIDE. Por esta razão, muitas cadeiras não são leccionadas, ou por falta de tempo, tendo em conta a situação antes apresentada ou pelo facto do professor não ser especialista em ensino primário (monodocência).

5.10. Sinopse da análise e interpretação dos resultados obtidos

Tanto no processo de observação como na aplicação dos inquéritos quer os professores como os directores foram tidos não como objecto, mas como sujeitos parceiros de diálogo:

Após vários contactos de trabalho conjunto entre as escolas do ensino primário e o Departamento de Educação de Infância da Escola Superior Pedagógica do Kwanza - Norte, em que tínhamos de supervisionar as aulas de estágios da prática docente, nos envolvemos de tal maneira que quase nos tornamos nativos da realidade investigativa (Flick, 2005).

A utilização de material fílmico e sua interpretação é baseada no interacionismo interpretativo que consiste na transcrição dos conteúdos que contêm e analisados através da narrativa textual. “Os textos são, no entanto, encarados como textos visuais” (Flick, 2005).

Fez-se recurso à codificação temática para se interpretar as entrevistas feitas a DRME e ao DPEKN. A integração destes responsáveis na amostra serviu simplesmente para termos

uma panorâmica geral dos dados verbais colhidos a partir dos directores de escola e dos coordenadores das ZIPs para que fosse possível extrapolar ou generalizar os dados colhidos a partir dos principais instrumentos (grelha de observação e questionário), aplicados ao primeiro estrato da amostra que são os professores.

Dos manuais, guias do professor, plano curricular e dos cadernos de actividades fornecidos pelo Ministério da Educação de Angola se pode compreender que, teoricamente as bases para termos uma escola activa e criativa, estão lançadas. Cabe aos actores, principalmente os professores lerem, interpretarem e implementarem o que está escrito.

Os guias do professor para cada disciplina, constitui uma ferramenta essencial de apoio ao ensino e deveriam ser utilizados de forma a tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem e criar mecanismos de motivação nos alunos.

Segundo Chamuhongo (2005, p. 4), “o guia do professor tem como objectivo auxiliar o professor na árdua tarefa de ensinar educar, sugerir-lhe metodologias e actividades para um ensino mais eficaz da respectiva disciplina”. Auxilia na articulação dos conteúdos programáticos no manual do aluno com as estratégias sugeridas, bem como auxilia os professores na planificação das suas aulas e no cumprimento do programa de ensino.

Cada guia pretende ser uma orientação para o trabalho de leccionação do professor, mas não pretende excluir a sua actividade criadora no sentido de alargar o que se propõe nos guias e no plano de estudo (MED, 2005). Neste contexto, “o professor é aquele que faz duas ideias crescerem onde antes só crescia uma” (Elbert Hubbard in: (Machado, 2011, p. 38).

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capaz de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Jean Piaget In: (Machado, 2011, p. 14)

Portanto, se de um lado viu-se coisas ruins nas escolas e nas aulas observadas, por outro, embora em pouca escala viu-se também coisas positivas passíveis de pontuar.

Muitas escolas têm professores de cujas aulas podem servir de alavanca para que em breve através de trocas de experiências e de actividades dirigidas se possa promover a criatividade no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da RE no município e se acrescente novos aportes à práxis-educativa dos professores da 1^a classe nas diferentes escolas. Dentres as valências identificadas se podem pontuar:

- Há professores que enquadram bem o plano de aula, cumprem com horário escolar estabelecido e, já se adaptaram a supervisão que seus directores e coordenadores fazem as suas aulas e que podem servir de referência para outros professores;

- Se reconhece que das constatações feitas e dos relatos colhidos uns poucos professores souberam controlar a turma durante as aulas. Apesar do excessivo número de alunos ter dificultado a eficácia do processo;

- Os alunos é sua maioria são emotivos, sobretudo na hora de apresentarem as tarefas e os exercícios;

- Há porém, escolas com condições razoáveis de trabalho e material suficiente para levar a cabo uma aula suficientemente aceitável, mas os professores desperdiçam o tempo conversando com os colegas, abandonando os alunos com exercícios subtils;

- Apesar do número excessivo de alunos fora do sistema de ensino, há escola que matém o número clausos recomendado pela LBSE;

- Maios parte dos professores têm formação pedagógica, mas o número de professores com formação em didáctica do ensino primário é incipiente nas escolas;

- Há desequilibrios na distribuição dos professores primários nas escolas;

- Os seminários de refrescamento não têm sido suficiente para cobrir as limitações que os professores apresentam, já que estes têm sido mais teóricos que práticos e tratando-se de uma classe de monodocência e de transição automática, muitos deles desconhecem os meandros da RE e como se encaminham os casos de dificuldades de aprendizagem.

- Em Angola há quase 6 anos que já se fala da substituição da figura do inspector pelo do supervisor pedagógico daí que o ISCE – Instituto Superior de Ciências da Educação de Portugal, em parceria com o Ministério da Educação levou a cabo em várias províncias de Angola o Curso de Pós – graduação em Supervisão Escolar e Formação de Formadores. Ainda assim, mutos destes beneficiados não trabalham em educação, outros depois da formação enquadram-se no ensino superior, embora muitos deles como colaboradores. Não exercem esta função. Pelo que, aqueles que sempre desenvolveram a actividade inspectiva continuam em grande maioria. Por esta razão, os professores não acreditam que os profissionais que assistem as suas aulas venham com a intenção de ajudá-los a se superarem.

Como já dissemos, a pesquisa tem carácter projectiva não só para uma tese doutoral, mas como proposta a ser ensaída na prática, no âmbito das práticas pedagógicas com os estagiários do curso de Ensino Primário da ESPKN e a nível das ZIPs, embuidos na mesma missão que é de conduzir exitosamente o processo de ensino – aprendizagem no município do Cazengo.

CONCLUSÕES

O término dessa pesquisa apresenta como conclusões contribuições que reflectem a necessidade de promoção do uso da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, a partir do objectivo geral que analisou a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da primeira classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola. O indicativo desse objectivo geral originou os três objectivos específicos que ajudou a responder a problema científico levantado e contou com uma amostra satisfatória à qual se aplicaram os instrumentos construídos.

Respondendo ao primeiro objectivo específico cujo propósito era identificar os fundamentos teóricos e epistemológicos sobre a criatividade no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa em Angola, da análise da literatura feita concui-se que a criatividade constitui uma tónica dos modelos humanistas de aprendizagem e é uma preocupação de todos os países do mundo e sobretudo daqueles que compreendem que o ensino deve também seguir os princípios da democracia, como alavanca de uma sociedade plural e justa onde os cidadãos possam através das aprendizagens significativas serem capazes de buscarem a sua auto-realização. Em Angola, este paradigma é advogado nos documentos que regulamentam o processo de educação e ensino, mormente na Lei de Bases do Sistema da Educação.

Na análise do segundo objectivo que buscou descrever a criatividade dos professores da primeira, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, a observação das aulas e os quatro blocos de perguntas do questionário aplicado aos professores deixam transparecer que os professores precisam ajustar a sua prática docente aos novos modelos de ensino-aprendizagem advogados pelos documentos reitores. Os mesmos conhecem o actual momento de Reforma Educativa, mas falta-lhes a assunção do projecto educativo como um dos aspectos a ter em conta no processo de transformação da sociedade angolana, rumo à consolidação da democracia e ao desenvolvimento sustentável, que uma vez copulado aos dispositivos técnicos e infra-estruturais possam de facto, através da criatividade promover a construção da ‘escola activa’- uma escola que seja realmente ‘amiga da criança’.

A descrição da criatividade dos professores contou também com a aplicação de um questionário semi-estruturado aos subdirectores pedagógicos para saber que atenção esta componente da prática docente tem no quadro da avaliação do desempenho docente.

Na análise feita aferiu-se que o trabalho inspectivo levado a cabo no âmbito da avaliação do trabalho docente poucas vezes incide sobre este elemento a pesar de admitirem que há professores que fazem a diferença. Os mesmos reconhecem que a escassez de material didáctico e a inexistência de seminários de capacitação pedagógica com pendor prático têm dificultado a actuação criativa dos professores.

Dando cumprimento ao terceiro e último objectivo que teve como direcccionamento, determinar a influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem da primeira classe, no âmbito da Reforma Educativa, os resultados demonstraram que a criatividade do professor no processo de ensino-aprendizagem incide em grande medida para a manifestação da personalidade do aluno, uma vez que se trata de um processo dialógico e interactivo de diferentes indivíduos que tendem a tornar a sua subjectividade mais manifesta e aberta a influências externas sem perder de vista a autenticidade singular e única. Daí a necessidade da promoção da aprendizagem colaborativa e a contextualização dos conteúdos programáticos à realidade objectiva do entorno escolar e comunitário, para que, os alunos aprendam do conhecido aos desconhecido, para quando adultos souberem fazer um jogo fecundo entre a indução e a dedução na transformação da realidade angolana, integrando positivamente experiências de outrem na nossa matriz sócio-cultural e económica.

As considerações sobre a influência da criatividade no âmbito da Reforma Educativa contou também com momentos de entrevistas com alguns responsáveis da educação no município e na província, a fim de responder e consolidar o terceiro objectivo específico, onde os resultados demonstram que os todos responsáveis apresentam preocupação com a falta de criatividade por parte de muitos professores e asseveraram que a falta de comprometimento com a profissão docente constitui uma das grandes ameaças para o sucesso da Reforma Educativa em curso no País. Porém, reconhecem que o número excessivo de alunos por turma, resultante da escassez de sala de aulas, a falta de condições técnicas e de material didáctico essencial, ligada também a deficiente formação inicial e contínua de muitos professores têm beliscado a aquisição de aprendizagem significativas por parte dos alunos que sentem uma certa monotonia nas actividades didácticas e pedagógicas dos professores.

Outrossim, a ausência de uma equipa multidisciplinar que podesse trabalhar junto à coodenção das zonas de influência pedagógica tem dificultado a implementação de novas dinâmicas de planificação conjunta e de troca de experiências entre professores das diferentes escolas do município e não só.

Com os indicativos apresentados no de análise dos resultados, também realizaram-se triangulações: a triangulação do investigador, pois utilizou-se um grupo de observadores

devidamente treinados e equipados que realizaram filmagens e fotografias do cenário escolar e das salas de aulas. Estes não só permitiram maximizar o escasso tempo disponível para recolha de dados pela observação directa como também permitiram minimizar os vieses resultantes da personalidade do investigador, uma vez que para além de apresentarem os dados qualitativos a bruto, tiveram oportunidade de fazerem breves comentários sobre as aulas observadas e imitarem um juízo valorativo do trabalho dos professores observados. Uma outra triangulação feita foi de dados. Esta consistiu na utilização de fontes diferentes, daí que, a amostra desta pesquisa é aprensetada por estratos, seleccionados em duas etapas diferentes.

Nesta perspectiva depois da análise quantitativa das aulas dos professores, fez-se uma apreciação qualitativas das mesmas, cruzando os comentários dos integrantes do grupo de observadores com a inferência analítica dos vídeos. Fez-se igualmente a comparação das abordagens com base em critérios de respostas convergentes e divergentes dos questionários com as entrevistas realizadas.

Das triangulações e comparações das respostas dos informantes professores, subdirectores pedagógicos, coordenadores das Zonas de Influência Pedagógicas e directores deixaram transparecer que há mais pontos convergentes entre entre as respostas, do que divergentes, deixando a conclusão de que, tanto os professores como os responsáveis da educação no Cazengo corroboram que há urgência em tornar o processo de ensino-aprendizagem mais criativo. E a pesar dos constrangimentos advindos da carência de certos dispositivos ainda há suporte pedagógico e didáctico suficiente para remediar o processo formativo das crianças naquelas escolas primárias, conforme revela o quadro avaliativo do desempenho das 405 aulas em que, o classificação máxima é de catorze valores e a mínima é de oito valores, dando um pormédio de onze valores.

Em linhas gerais a criatividade dos professores em termos quantitativo e qualitativo é caracterizado da seguinte forma: nenhum professor obteve a classificação de muito bom, dois obtiveram a classificação de bom, correspondente a catorze valores, isto é, dez por cento dos vinte professores, cinco professores, perfazendo vinte e cinco por cento tiveram uma avaliação suficiente, isto é doze a treze valores, ao passo que treze, num percentual de secenta e cinco, isto é, o maior número obtiveram a classificação medíocre, isto é, abaixo de dez.

Estes resultados demostram claramente que a criatividade precisa ser mais apelada, mais cultivada no seio dos professores para que possam utilizá-la em todos os momentos da sua actividade docente e sobretudo no decurso do processo de ensino-aprendizagem na primeira classe, para que os alunos colmatem as lacunas trazidas da educação pré-escolar e adquiram aprendizagens significativas e sejam no futuro cidadãos práticos capazes de

transformarem a realidade cada vez mais, para melhor e darem seu contributo inédito à cultura mundial e universal, no sentido de elavar o nome de Angola nos mais altos patamares da sociedade global.

Dessa forma, a conclusão é de que a criatividade dos professores da primeira classe no âmbito da Reforma Educativa ainda não atingiu a performance desejada, mas há indícios de abertura à aprendizagem contínua e ao trabalho cooperativo, foram identificados escolas com boas iniciativas em termos de preparação docente, professores com conhecimento e competências de referência capazes de integrarem um grupo multidisciplinar que passe a reforçar as habilidades dos colegas com maior dificuldade; os responsáveis da educação mostraram estrem de abertos às observações que a pesquisa traz e prometem levar à debate nas próximas ocasiões nas reuniões metodológicas das suas direcções e solicitar mesmo uma parceria directa com o Departamento de Educação de Infância da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte cuja missão é formar professores primários para responderem a demanda destas escolas, para que se possa manter um plataforma que viabilize o intercâmbio de ideias e de práticas docentes entre os professores das escolas primárias com os professores do ensino superior para que estes estejam na lista de prioridade em termos de convidados para os seminários de capacitação, resfrescamento inter-trimestral e de esclarecimentos de certas dúvidas, no decurso das actividades dos professores nas planificações conjuntas por zonas ou das escolas de forma mais específica.

Das principais divergências entre as opiniões dos professores da dos directores referem-se ao incumprimento na disponibilização dos dispositivos técnicos, infra-estruturais para cumprir com rácio de trinta e cinco alunos para cada professor, garantir a distribuição gratuita de todo materis didáctico para professores e alunos, bem como incumprimento do ajustamento das categorias profissionais e salariais, falta de incentivo à formação contínua dos professores, ao passo que os responsáveis, embro reconheçam as dificuldades sentidas na gestão dos processos educativos, imputam a falta de criatividade também aos factores idiossincrásicos dos professores. Portanto, quer uns, quer outros estão optimista na continuidade da Reforma Educativa e acreditam que juntos e com ajuda de todos poder-se-á alcançar o êxito projectado.

Determinou-se então, que a falta de criatividade dos professores da primeira classe nas escolas primárias do Cazengo constitui-se num dos maiores handicaps para a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos, dificultando-os na procecessão exitosa dos seus estudos posteriores, facto este que periga a credibilidade deste novo projecto educativo, vulgarmente conhecido por Reforma Educativa.

SUGESTÕES

Após o desfeiche da pesquisa e decorrendo das conclusões dela emanadas, abrem-se algumas possibilidades de minimização ou resolução do problema levantado. Estas possibilidades são apresentadas em forma de sugestões.

Considerando o papel mediático dos professores no cumprimento das políticas educativas, para que estes tornem sua práxis educativa mais criativas, olhando para a importância dos coordenadores pedagógicos e, olhando para o papel decisório dos directores quer a nível das escolas quer das direcções municipal e provincial sugere-se:

- Sugere-se a consciencialização dos professores para com o compromisso político educativo assumido à luz da Lei 13/01 de 31 de Dezembro, lei da Reforma Educativa, para que saibam mudar a sua forma de pensar e fazer ante a necessidade de criar condições para que os alunos a partir de pressupostos construtivistas reconstruir os conhecimentos adquiridos e relacioná-los com seu contexto vivencial;
- Que os professores no processo de planificação das actividades didácticas e pedagógicas tenham em atenção outras variantes da educação (educação não formal) para garantir uma formação integral, coordenada harmoniosamente;
- Que haja fluidez nas informações dos assuntos ligados aos reajustes da matriz estratégica de execução da reforma face às insuficiências verificadas durante os processos de avaliação global da sua eficácia;
- Que se crie uma equipa multidisciplinar, coordenada por um especialista em Didáctica do Ensino Primário para ir seminariando os coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica e dos centros de recursos das mesmas e criar-se-ia um programa de formação por ciclos de classes neste nível de ensino. Esta equipa alternadamente ou de forma cíclica passarem de ZIP em ZIP em cada quinze dias esclarecerem certas dúvidas nas nas distintas disciplinas do Plano de Estudo, partilhando estratégias de ensino;
- Que se promovam ensaios de actividades educativas criativas entre professores da mesma escola, da mesma ZIP, de ZIPs círcunvizinhas;
- Sugere-se a distribuição massiva de manuais de apoio para os alunos, cadernos de actividades e outros materiais essenciais para o ensino das distintas disciplinas;
- Que se distribua para os professores os Guias Práticos das diferentes disciplinas, caderno de actividades, manual de apoio, programas e os relatórios ou caderneta de avaliação, bem como outros materiais julgados convenientes para nortearem a actividade de planificação, execução e avaliação diária do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido;

- Que se melhore a qualidade dos seminários de refrescamento inter-trimestrais, dando maior pendor prático e, que se criem oportunidades para os professores criarem adereços lúdicos;
- Sugere-se às direcções de escolas a criação de uma sala lúdica para arrecadar os materiais construídos para a posterior serem utilizados como meios de ensino;
- Criar uma plataforma de acesso prioritários para os professores que já exercem a profissão para a formação contínua nas instituições de formação em Magistério Primário, médio e superior com destaque para a Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte;
- Sugere-se a construção mais salas de aulas para manter o número clausos por professores, segundo orientações de LBSE e, as mesmas e outras sejam apetrechadas com electricidade, mobiliário adequado, equipar as salas com todo material técnico e didáctico exigido, com material audio e vídeo e materiais informáticos para que se comece já a utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação a partir do Ensino Primário, considerando que estamos em presença de alunos que nasceram dentro da Era Digital.

Para finalizar sugere-se a realização de mais pesquisas com esta temática, focalizando sempre a atenção que deve dar aos alunos como o principal foco do processo de ensino-aprendizagem, estimulando nele o pensamento crítico e a manifestação da personalidade artística e criativa. Em suma esta pesquisa é um incentivo à construção da ‘escola activa’ na sociedade angolana.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AA.VV. (3 de 10 de 2005). *Enciclopédia de Filosofia*. Obtido em 3 de 10 de 2015, de Web-SiteZipPacker(R)Viewer: <http://.spadixbd.com/Wsz>.
- AA.VV. (s/d). *Mapa Cultural de Angola*. Moscovo: DEPPI.
- AA.VV. (2010). *Dicionário Integral da Língua Portuguesa: Acordo Ortográfico com o Antes e o Depois*. (P. D. Correia., Ed.) Lisboa: Texto Editores.
- ABRANTES, J. M. (2004). *José Eduardo dos Santos e os desafios do seu tempo: Palavras de um Estadista (1979-2004)* (Vol. II). (J. M. Guerra, Ed.) Luanda: Maianga.
- ABROMOVICH, F. (1985). *Quem educa quem?* (6^a ed.). São Paulo: Summus.
- ADEA. (27 de Julho de 2016). Qualidade de Ensino no Continente. *Jornal da ZIMBO*. Luanda, Angola.
- AFONSO, M., & AGOSTINHO, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no contexto escolar*. Luanda: Texto Editores.
- AGOSTINHO, M. A., & SIMÃO. (2009). *Relatório Descritivo para as Classes de Transição Automática (1^a 3^a classes)*. Luanda: ÁRVORE DO SABER.
- AGOSTINHO, P. S. (2014). *Estudo do Meio-1^a Classe: Manual do Aluno*. Luanda: EDILIVRO - EDITORES E LIVREIROS, S.A.
- ALENCAR, M. E. (22 de Janeiro/Junho de 2006). O Curso de Pedagogia e Condições para o Desenvolvimento da Criatividade (Material em PDF). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10, pp. 21-30. Obtido em 15 de Janeiro de 2014., de UCB: <http://www.ucbr.com>.
- ALEXANDRE, A. L. (2015). Investigaçāo Qualitativa. *Seminário de Capacitação para Estudantes Universitários*. N'dalatando: Comité de Especialidade dos Técnicos da Educação do Partido MPLA no Cuanza-Norte.
- ALEXANDRE, I. B. (2013). *A influência da monodocência no processo de ensino-aprendizagem, no ambito da reforma educativa na 5^a e 6^a classe da Escola Primária da Kalossombekwa II (Benguela-Angola)*. Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de Comunicación y Humanidades. Asuncón: UAA.
- ALEXANDRE, L. (16 de Outubro de 2015). A juventude e a formação da consciência intelectual. *Programa Canal Jovem*. (A. F. Maquete, Entrevistador) Rádio Kwanza-Norte. RNA, Ndalatando.
- ALTUNA, P. R. (1985). *Cultura Tradicional Banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.

- ALVARENGA, E. M. (2014). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos* (2^a-2^a Reimpressão ed.). (C. Amarilhas, Trad.) Assunção: A4 Deseños.
- ALVES, M. (26 de Junho de 2006). Obtido de Reflexoes/encontro/2006-1/documentos/05-Educação MaristaPDF: [htt://PUCRS.br](http://PUCRS.br)
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (13 de Outubro de 2014). *Google.Academico.com.pt.* Obtido de www.apa.wisc.edu/writing/American Psychological Association (APA): [htt://www.apa.wisc.edu/writing/American](http://www.apa.wisc.edu/writing/American) Psychological Association (APA) DocumentationM.pdf.
- ANGOLA, D. d. (31 de Dezembro de 2001). Nº 65/2001-I^a Série. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Imprensa Nacional.
- ANGOP. (13 de Março de 2015). *ANGOP*. Obtido em 05 de Fevereiro de 2016, de Agência Angola Press: m.portangop.co.ao/angola/pt/noticia/reconstruca-nacional.
- ANGOP (Ed.). (28 de Maio de 2016). *Cuanza Norte: Ndalatando comemora 60 anos desde que ascendeu a categoria de cidade*. Obtido em 29 de Maio de 2016, de Portal de Angola: www.portaldeangola.com/2016/05.
- ARANDA, T. C. (23 de Janeiro de 2015). Metodologia Quantitativa e Qualitativa (Enfoque Misto). *Aula de Taller de Investigação II*. Assunção: Universidade Autónoma de Assunção Direcção de Pós-Graduação.
- ARAÚJO, A. F., & Araújo, J. M. (2004). *Figuras do Imaginário: Para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARCEO, F. D., & Rojas, G. H. (2010). *Estratégias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación construtivista* (3^a ed.). México: McGraw-Hill.
- BELANCHO, M. J., & Coelho, F. M. (2005). *Motivar os alunos: Criatividade na relação pedagógica e práticas* (3^a ed.). Lisboa: Texto Editores.
- BELEI, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. (2006). O uso de Entrevista, observação e Videografia em pesquisa qualitativa. In FaE/PPGE/UFPel, & Pelotas. (Ed.), *Caderno de Educação* (pp. 187-199). São Paulo: Pelotas[30].
- BENEDITO, N. d. (2012). *Centralização, autonomia e diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*. Alpiarça: Cosmos.
- BETI, M. (2000). *A França contra a África: Regresso aos Camarões*. Lisboa: Caminho.
- BINJI, P. (2013). *A Reforma Educativa em Angola: O desafio da construção duma escola libertadora*. Padova: Centro Missionario dei Cappuccini.

- BISPO, P. (12 de Maio de 2013). *Criatividade/Entrevista/3621/o-valor-da-criatividade.html*. Obtido em 22 de Junho de 2014, de google avançada.com.br: <http://www.rh.com.br/Portal>.
- BISPO, P. (22 de Junho de 2014). *Google*. Obtido em 22 de Junho de 2014, de <http://www.rh.com.br/Portal/Criatividade: o valor da criatividade.html>.
- BLANC, A. C. (2008). *Inventer, compter et classier de Piaget aux débats actuels*. (L. Figueiredo, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- BLANCHARD, M., & Muzás, M. D. (2008). *Propostas metodológicas para professores reflexivos: Como trabalhar com a diversificação em sala de aulas*. (E. e. Foco, Ed., & C. P. Lopes, Trad.) São Paulo: Paulinas.
- BRANCO, C. (4 de Dezembro de 2013). *Negócios/Como-enfrentar-a-crise-sem-muito-prejuizo-1.1.1390652*. Obtido em 4 de Outubro de 2015, de Artigo95.pdf. Ano II-nº4-Julho/dezembro de 2013: <http://www.iniciacao-cientifica.com>
- CABRAL (Coord.), J. F. (2014a). *Avaliação Global da Reforma Educativa*. Ministério da Educação de Angola, Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa. Luanda: Moderna.
- CABRAL (Coord.), J. F. (2014b). *Avaliação Global da Reforma Educativa e Medidas para ação*. MED. Luanda: Moderna.
- CALVA, L. M. (2010). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje (Manual de docente)* (4^a ed.). México: Trillas.
- CAMBAJE, T. (26 de Junho de 2016). Espaço de Análise: Um minuto de síntese dos assuntos da semana na Revista ZIMBO. *Revista Zmbo*. (TVZIMBO, Entrevistador) Luanda.
- CAMBUTA, D., José, F. A., Cabral, L. E., & Kavela, P. C. (07 de enero de 2014). Módulo Educátón y Curriculum. *Ensaio sobre Teoria Humanista*. Assunción, Paraguay: UAA.
- CANDIDO, K. P. (4 de Novembro de 2012). *conceito de influência*. Obtido em 4 de Outubro de 2015, de Artigos/iniciação/científica/edição/ivid/95pdf: <http://www.conceito/de/influencia>.
- CARDOSO, J. R. (2013). *O professor do futuro: Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- CARDOZO, R. I. (2007a). *Psicología de la Escuela Activa o Fundamentos Psico-Pedagógico* (Vol. Tomo I). (C. C. Cruz, Ed.) Asunción, Paraguay: Fundación en Alianza.
- CARDOZO, R. I. (2007b). *La práctica de la Escuela Activa* (2^a ed., Vol. Tomo III). Asunción: Fundación en Alianza.

- CARLOS, L. (03 de Janeiro de 2015). Descoberta de talentos nos jogadores. *Depoimentos orais: Curiosidades*. São Paulo, Brasil: Mônaco Centre Hotel.
- CARRASCO, J. B. (2011). *Enseñar hoy: Didáctica básica para professores*. Madrid: Síntese.
- CARVALHO, A. D. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. ((Coord.), Ed.) Porto: Porto.
- CARVALHO, P. d., & Víctor Kajibanga & Heimer, F. W. (2003). Angola. (D. T. orgs, Ed.) *African Higher Education: An International Reference Handbook*.
- CATCHIUNGO, P. (07 de Julho de 2015). Situação Política de Angola. *Debate Livre*. (F. Mendez, Entrevistador) TVZIMBO. Luanda.
- CAVALO, A. C. (2015). El proceso de desarrollo y perfeccionamiento de competencias profesionales en la carrera de Magisterio Primario. In Y. B. Oramas (Ed.), *Pedagogía 2015: Encuentro Internacional por la Unidad de los educadores (Programa Científico)* (p. 101). Habana: Sello Editor.
- CEITA, C., Machado, A. P., Ribeiro, G., & Lourenço, M. (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola/Província do Kwanza-Norte*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.
- CERQUEIRA, C. (30 de Junho de 2016). 10ª Edição do Jardim do Livro Infantil em Angola. *Jornal da Zimbo*. (TVZIMBO, Entrevistador).
- CHAMUHONGO, A. (2005). *Guia do professor, Língua Portuguesa 1ª classe, Ensino Primário*. Luanda: Texto Editores, Lda.- Angola.
- CHAVES, V. E. (06 de Enero de 2014). Breve guia para la presentación de trabajos de grado y post grado según las Normas APA. *Formatos generales de presentación del trabajo*, 14. (J. T. Duarte, Compilador) Asunción, Paraguai: Dirección de Metodología.
- CHIVELA, D. L., & Nsingengo, P. (2008). *Utangelu ni usonekenu wa ubhe (Manual de Kimbundu)*. (L. A. Projecto Molteno: Language, Ed.) Cape Town: Maskew Miller Lngman.
- CIPEESQEA. (10 de Julho de 2015). Inquérito Nº 4-Questionário do estudante/aluno. *Inquérito Sobre Avaliação da Qualidade da Educação em Angola*. (CIPEESQEA, Ed.) Luanda, Luanda, Angola: INE.
- CLÁUDIO, A. N. (2011). *Curriculum do Ensino Primário* (2ª ed.). (M. d. Educação, Ed.) Luanda, Angola: INIDE.
- CLÁUDIO, A. N. (2011). *Curriculum do Ensino primário: Reforma Educativa* (2ª ed.). (MED, Ed.) Luanda: INIDE.

- COMISSÃO DOS IRMÃOS MARISTAS EM LUANDA. (25 de Janeiro de 2016). Jornadas Pedagógicas Maristas 2016. Ndalatando, Kwanza Norte.
- CONCEIÇÃO, E. G. (2013). *Contributos da Supervisão para a qualidade na Educação de Infância: o caso da Região Académica II*. Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho-UKB-ISCED/Sumbe.
- CÓRIA-SABINI, M. A. (2010). *Psicologia do Desenvolvimento* (2^a ed.). (C. S. Rosa, Ed.) São Paulo: Ática.
- COSTA, M. F. (19 de Outubro de 1965). *As missões portuguesas e o ensino no Ultramar, 480*. (B. G. Ultramar, Ed.) Obtido em 08 de Janeiro de 2014, de google.com.br: <http://www.ebiografias.net/hegel>.
- CURY, A. (2012). *O mestre do Amor: Jesus, o maior exemplo de sabedoria, perseverança e compaixão*. Lisboa: Livros d'Hoje.
- CURY, A. J. (2003). *País brilhantes, Professores fascinantes-A educação inteligente:formando jovens pensadores e felizes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- CURY, A. J. (2013). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes: Importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Rio de Janeiro: Pergaminhos.
- DAVID, C. H., & CHIMUCO, F. (2012). Breve Historial da Educação Especial. *Aulas de N.E.E*. Benguela: ISCED/UKB.
- DELGADO, P. d. (2013). *Formação de Formadores*. (J. Costa, Ed., & E. Pirâmides, Trad.) Lisboa: Escolar Editora.
- DIÁRIA DA REPÚBLICA DE ANGOLA (07 de Maio de 2009). (2005). *I^a Série N^º 64. Ministério da Educação Decreto - Lei N^º 05*. Luanda: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (12 de Maio de 2009). (2009). *I^a Série N^º 64. Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Decreto - Lei N^º 07*. Luanda: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (19/10/1979. (s.d.). *I^a Série-Secção VIII, Artigo n^º 43 e 47_ Circular n^º 56/79*. Luanda: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (23/04/2008) . (2008). *I^a Série-N^º 74. Decreto n^º 7/04-Anexo 1 e 2*. Luanda: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (27 de Janeiro de 1977). (1977). *I^a Série n^º 61. Diploma Orgânico da Educação. Decreto n^º 26/77*. Luanda: Imprensa Nacional.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (31 de Dezembro de 2001. (2001). *I^a Série N^º 65. Lei de Bases do Sistema de Educação. n^º 13/01*. Luanda: Imprensa Nacional.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA I^a Série N^º 142 de (29 de Julho de 2010. (29 de Julho de 2010). *Lei nº 17/10 de 29 de Julho_Lei da Organização e do Funcionamento dos Órgãos de Administração Local do Estado*. Luanda: Imprensa Nacional.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA I^a Série N^º 52. (2008). *Decreto executivo nº 42/08 de 20 de Março sobre Regulamento para Actualização do Enquadramento dos Professores na Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação*. Luanda: Imprensa Nacional.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA I^a Série N^º 6 de 11 de Janeiro de 2011. (6 de Janeiro de 2013). Estatuto do Subsistema do Ensino Geral. *Legislação Educativa*. Luanda, Luanda: Imprensa Nacional.

DIÁRIO DO NORDESTE. (27 de Dezembro de 2010). *O novo conceito de influência*. Obtido em 4 de Outubro de 2015, de Caderno-3/coluna/flavio-paiva-: <http://www.verdesmares.com.br/mobile/cadernos/caderno-3/coluna/flavio-paiva-1.131/mataria-791224-1.238102>.

DIAS, J. M. (2003). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. (s.d.). Obtido em 22 de Julho de 2014, de www.dicio.com.br.

DICIONÁRIO PRIBERAM. (s.d.). *Criatividade*. Obtido em 22 de Julho de 2014, de <http://www.priberam.pt/dlpo>.

DIEHL, A. A., & TATIM, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: Métodos e Técnicas*. (R. Trimer, Ed., & S. Cairo, Trad.) São Paulo: Pearson Prentice Hall.

DILSON, K., & MARCO, P. (2015). A informação geográfica em Angola: subsídios para a elaboração de uma estratégia e plano de acção de apoio à implementação do Plano Nacional de Informação Geográfica. In d.-d. Pambalina Coimbra University Press, J. G. Santos, C. Fonte, R. F. Figueiredo, A. Cardoso, G. Gonçalves, & J. P. Baptista (Edits.), *Actas das I Jornadas Lusófonas de Ciência e Tecnologias de Informação Geológica* (pp. 512-531). Coimbra, Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

DINELLO, R. (2007). *Tratado de Educacuón: Propuesta Pedagógica del Nuevo Siglo-Con los Mapas Conceptuales de la Expression Ludocreativa*. (F. Díaz, Ed.) Montevideo, Uruguay: Grupo Magro.

DIRECÇÃO PROVINCIAL DOS SERVIÇOS DE ESTATÍSTICA. (1974). *Informação Estatística*. Luanda.

- DOLLE, J.-M. (2005). *Pour comprendre Jean Piaget* (2^a ed.). (L. Leitão, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- DREAMSTIME.COM. (21 de Maio de 2015). www.google.com.pt. Obtido em 27 de Novembro de 2015, de <http://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-royalty-free-mapa-ol-%C3Dtico-preto-e-branco-vetor-do-mundo>.
- DUCHENO, B. (6 de Junho de 2015). Intervenção sobre a Pastoral Escolar da Diocese. *Simpósio do Jubileu dos 25 Anos da Edificação da Diocese de N'Dalatando*. (J. F. Ventura, Ed.) N'Dalatando, Kwanza Norte.
- EDIÇÕES NOVA GAIA. (2008). *Bloco de Actividades 5-6 anos* (2^a ed.). Minho: Companhia editora de Minho.
- EDUCAÇÃO MARISTA. (8 de Julho de 2013). Obtido em 15 de Outubro de 2015, de Missão, Visão e Valores que inspiram a atuação marista: <http://www.marista.org.br/sobre-a-rede-marista/missao-visao-e-valores-que-inspiram-a-atuacao-marista>.
- ESTEVÃO, H. J. (2013). *Análise dos Modelos de Gestão dos Directores das escolas do município de Cazengo - Angola, para a construção de uma sociedade participativa*. Assunção: Universidade Americana.
- FARIAS, E. D. (2007). *É de pequeno que se torce o pepino*. Obtido em 06 de Abril de 2014, de www.recantosdaletras.com.br/artigos/553477.
- FERNANDO, B. V. (2010). *A Escola Católica em Angola e o Desafio da construção da comunidade educativa*. Roma: EDIZIONI VIVEREIN.
- FERRAZ, E. (2010). *Por que a gente é do jeito que a gente é? Conheça-se melhor, entenda como os outros agem, gerencie sua vida e alcance melhores resultados*. Curitiba: Do Autor.
- FERREIRA, E. D. (30 de Março de 1989). *Portuguese Colonialism in Africa: The end of an era*. Obtido em 08 de janeiro de 2014, de <http://www.ebiografias.net/hegel>.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. M. Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor, Lda.
- FORTUNATO, J. (14 de Julho de 2015). O estado da educação em Angola. *Debate Livre*. (F. Mendes, Entrevistador) TVZIMBO. Central, Luanda.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar* (2^a ed.). Argentina: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (3^a ed.). (L. Ronzoni, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (3^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (5^a ed.). (G. Palacios, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- FUKUYAMA, Y. F. (26 de Janeiro de 2005). *O fim da História e o último homem PDF*. (H. S. Kanan, Ed.) Obtido em 18 de Outubro de 2015, de Google.com.br: www.periodicos.udesc.br/index.../1224.
- FUKUYAMA, Y. F. (22 de Agosto de 2015). Estados Minoritários e o caos mundial. *Notícia Directo*. (SIC, Entrevistador) Lisboa.
- GADOTTI. (2003). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- GALIADO, M. A. (1984). Colonização. In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (2^a ed., Vol. 5, p. 996). Lisboa: Cultura.
- GANGA, J. P. (03 de Setembro de 2015). Urbanização da cidade de Luanda:Impacto Sócio-cultural. (TVZIMBO, Entrevistador) Luanda-Sul, Talatona, Angola.
- GARCÍA, M. R. (2012). *Prisioneiros da UNITA nas Terras do Fim do Mundo*. (E. Furtado, Trad.) Luanda: Mayamba.
- GEOGRAFIA-ANGOLA. (21 de Julho de 2008). Obtido em 29 de Novembro de 2015, de Angola:Missão Permanente junto do Ofício das Nações Unidas das Organizações Internacionais e Agências Especializadas em Genebra: <http://www.mission-angola.ch/portugues/index.com>.
- GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- GIGLIO, Z. G. (2007). Criatividade. In R. S. Margareth Brandini Park, *Palavras-chave em Educação não-formal* (p. 105). São Paulo: Unicamp.
- GINÉ, N. & PARCERISA, A. (, Llena, A., & Eulàlia Paris, D. Q. (2011). *Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (4^a ed.). Barcelona: Graó.
- GLADWELL, M. (2008). *Outliers - A história do sucesso: Os melhores, os mais inteligentes, os mais bem sucedidos; Porqu muitos têm sucesso e outros não?* (M. Marques, Trad.) Córdova, Portugal: Dom Quixote.
- GOLA, M. A. (2016). O Processo de Orientação Escolar e Profissional na Formação do Professor Primário. *Jornadas de Orientação Escolar e Profissional* (pp. 27-35). Ndalatando: DICID-ESPKN.

- GONÇALVES, A. C. (13 de Março de 2005). *A história revisitada do Kongo e de Angola*. Obtido em 08 de Janeiro de 2014, de <http://www.ebiografias.net>.
- GONÇALVES, E. R. (2008). *A Pedagogia do Encantamento (Novo paradigma para o Século XXI)*. Rio de Janeiro: IBEC.
- GONZÁLEZ, J. A., Fernández, A. H., & Camargo, C. (2014). *Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica*. Asunción: MARBEN & Gráfica.
- GOURGEL, A. (25 de Junho de 2015). Orçamento Geral do Estado de Angola para 2015 submetido a apreciação da Assembleia Nacional. *Página Especial*. (M. Vaz, Entrevistador, & G. Nhanjica, Editor) Luanda: TPA1.
- GRAÇA, J. (25 de Junho de 2015). Orçamento Geral do Estado para o ano 2015 submetida a apreciação da Assembleia Nacional. *Página Especial*. (M. Vaz, Entrevistador, & G. Nhanjica, Editor) Luanda, Luanda: TPA1.
- HEIMER, W. F. (1972). *educação e sociedade nas áreas rurais de Angola: Resultados de um inquérito*. Obtido em 08 de Janeiro de 2014, de Apresentação do Inquérito.: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>.
- HUNTINGTON, S. P. (20 de 09 de 2013). *trabalhosfeitos.com/ensaios/Choque-Das-Civilizações/3877*. (josianebarros123, Ed.) Obtido em 18 de Outubro de 2015, de O Prolongamento Da Vida Francis Fukuyama: <http://www.trabalhosfeitos.com>.
- INDEXMUNDI. (01 de Janeiro de 2014). *Mapa comparativo entre Países: Expectativa de vida no nascimento-Mundo*. Obtido em 30 de Novembro de 2015, de indexmundi.com: <http://www.indexmundi.com.pt>.
- INDEXMUNDI. (01 de Dezembro de 2015). *Petróleo bruto-Brent Preço Diário*. Obtido de US Energy Information Administration: <http://www.indexmundi.com.pt/pr%E7os-de-mercado/?-Bruto-brent&meses=6>.
- INGLÊS, D. d. (2005). *Fichas de Iniciação - Caderno do (a) Educador (a)-3*. (U. EDIMEL, Ed.) Luanda: INIDE.
- INIDE. (2013). *Proposta de Plano de Estudo para a Experimentação do Ensino das Línguas Nacionais*. Luanda: Gabinete de Estudos e Planeamento Estatístico do Ministério da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014:Cuanza Norte*. Luanda: INE.
- ISCED-BENGUELA. (2004). *Conteúdo Programático da Especialidade de Educação Especial*. Benguela: Departamento de Ciências da Educação.

- JANUÁRIO, B. (Artista). (2014). Fome dele. Em *Vizinha Fala Mal* [CD]. Luanda, Luanda, Angola: N. Republicano.
- JOÃO, C. M. (08 de Setembro de 2015). Aproveitamento Final por classes no Ensino Primário. (D. M. Cazengo, Ed.) Cazengo: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística.
- JOÃO, C. M. (08 de Setembro de 2015). Ficha de Aproveitamento Final por classes no Ensino Primário. (D. M. Cazengo, Ed.) Cazengo: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística.
- JOAQUIM, J. D. (2013). *O papel dos Pais face ao (in) sucesso escolar dos Alunos: Estudo de caso dos Alunos da 7ª classe, Turma A, no Complexo Escolar Samora Moisés Machel, em Ndalatando*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. Felgueiras: ISCEF.
- JOHNSON, S. (10 de Dezembro de 1998). *Quem mexeu no meu Queijo?: Uma maneira fantástica de lidar com as mudanças em seu trabalho e em sua vida*. Obtido em 4 de Outubro de 2015, de Google.com.br-Ficção, Livro de autoajuda: <http://www.saraiva.com.br/quem-mexeu-no-me...>
- JÚNIOR, M. P. ((s/d). *Gestão Ambietal: Para internacionalização das empresas angolanas*. Lisboa: Norprint Artes Gráficasw, S.A.
- JÚNIOR, P. (2 de Fevereiro de 2016). Criatividade Promovida pelo BPC. (TVZIMBO, Entrevistador).
- KADI, M. D. (2014). *Ilombwelelu ya Dizwi Dya Kimbundu*. Luanda: MINCULT.
- KAMII, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (3^a ed.). (J. Morgado, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- KANDA, A. (2015). *Panorâmica Histórica da Evangelização do Kwanza-Norte*. Ndalatando: Edição do Secretariado diocesano de Pastoral.
- KAVELA, G. F. (2009). África, eldorado do Século XXI. Benguela: ISCED:UKB.
- KAVELA, P. C. (2005). *A insatisfação humana ante o progresso técnico-científico. (Trabalho de Bacharelato)*. Benguela: SMBP.
- KAVELA, P. C. (2014). Angola ante os novos paradigmas educativos: Para uma filosofia educativa contextual. In X. T. PERSPECTIVAS" (Ed.), *9º Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad 2014* (p. 18). Havana: Palacio de Convecciones.
- KAVELA, P. C. (2014). *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Ndalatando: ESP/KN.
- KIRINDA, A. Z. (2015). La superación profissional pedagógica. Una necesidad de la Escuela Superior Pedagógica de Kwanza-Norte, República de Angola. In Y. B.

- Oramas (Ed.), *Pedagogía 2015: Encuentro Internacional por la unidad de los educadores* (p. 91). Habana: Sello EditorEducación Cubana.
- KNELLER, G. (1972). *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KUNDER, M. (02 de Novembro de 1971). *Google.com.pt*, 2015. (Wissenschaftliche, Editor, Darmstandt, Produtor, & Buchgesellschaft) Obtido em 26 de Novembro de 1971, de Angola: Eine geographische, soziale und wirtschaftliche Landeskunde: <http://www.wikipedia.com>.
- LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. d. (1987). *Metodologia de investigação científica*. São Paulo: Atlas.
- LEVINAS, M. L. (2007). *Ciencia con Creatividad*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- LIMA, C. d. (27 de Março de 2016). Lançamento da Obra: Os Kandengues desfilam no Carnaval de Cremila Lima. *Fair Play*. (K. Carmolin, Entrevistador) Benguela.
- LOUREIRO, A. (27 de Março de 2010). *A cidade jardim*. Obtido de AEROGRAMA: afonsoloureiro.net/blog/?p=4219.
- LUANBA, S. D. (15 de Janeiro de 2016). Quais são as formas de despertar a criatividade infantil? *Paraíso Pió*. (T. Magrinha, Entrevistador) Rádidifusão do Kwanza Norte. RNA, Ndalatando.
- LUKOSKI, S. D., & López, S. (2014). E-Learning e Aprendizagem Tradicional: Respostas da Universidade ante a desigualdade digital. In J. Cabero, C. Castano, J. A. Torres, & M. Albertini (Ed.), *1ER Congreso de Tecnología Aplicada a la Educación*. Auditorio Josefina Plá UAA-Asunción: Ubiversidad Aurónoma de Asunción.
- MACEDO, M. (2012). *Educação Holística*. Obtido em 08 de Janeiro de 2014, de livre/7804-educacao-holistica: <http://textolivre.com.br>.
- MACHADO, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam: Como encontrar a alegria de ensinar e o gosto de aprender-Conselhos simples para ensinar filhos e inspirar alunos*. Lisboa: Marcador.
- MALUMBU, M. (2005). *Os Ovimbundos de Angola; Tradição, Economia e Cultura organizativa*. Roma: Vivere.
- MANUEL, H. d. (2014). *Importância das Instituições Pré-escolares na preparação das crianças para o percurso escolar. estudo desenvolvido no Centro Infantil Comunitário da Kipata em Ndalatando*. Ndalatando: Departamento de Educação de Infância da ESP/KN.
- MANUEL, H. d. (2014). *Importância das Instituições Pré-escolares na preparação das crianças para o percurso escolar. estudo desenvolvido no Centro Infantil Comunitário da Kipata em Ndalatando*. Ndalatando: Departamento de Educação de Infância da ESP/KN.

- da Kipata em Ndalatando.* Ndalatando: Departamento de Educação de Infância da ESP/KN.
- MANUEL, S. A. (06 de Agosto de 2015). Dados para entrevista na Rádio Provincial do Cuanza Norte. Ndalatando: Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia do Cuanza Norte.
- MANUEL, S. A. (5 de Outubro de 2015a). Dia Internacional do Educador. *Linha Aberta:Kwanza-Norte em Movimento.* (O. d. Paixão, Entrevistador) Rádio Nacional de Angola. Rádio Kwanza-Norte, Ndalatando.
- MANUEL, S. A. (06 de Agosto de 2015b). Dados para entrevista na Rádio Provincial do Cuanza Norte. Ndalatando: Direcção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia do Cuanza Norte.
- MARCONI, M. d., & LAKATOS, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5^a ed.). São Paulo: Atlas.S.A.Editora.
- MARQUES, I. G., & LIMA (Org.), d. C. (2013). *Histórias de Encantar: Livro de Ouro da Literatura Infantil Angolana* (2^a ed.). (G. C. Kanianga, Ed.) Luanda: Ministério da Cultura - INIC.
- MARQUES, R. (2003). *Motivar os professores: Um guia para o desenvolvimento profissional.* Lisboa: Presença.
- MARTINS (Coord.), A. (2002). *Didáctica das Expressões.* Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, S. (2015). *Laberintos Mundiais: As Revoluções Pós-Modernas e os Caminhos da Incerteza Global.* Madrid: SILADO. Obtido de www.radioeclesia.org/
- MASLOW, A. (14 de Abril de 2014). *Delta-homens.* Obtido em 17 de Junho de 2015, de images.esoterikha.com/coatching-pnl/piramide-de-maslow-motivacao.jpg: <http://www.esoterikha.com>.
- MATA, A. M. (2002). *Didáctica General.* Madrid: Pearson Educacion.
- MATISSE, H. (01 de Janeiro de 2015). O fascínio da arte sem fronteiras. *Austral-Revista de Bord.Jan/FevNº17/B/92TAAG/ANGOLA*, 62.
- MED. (2005). *Guias do Professor.* Luanda: Texto Editores.
- MEDAURA, O. (2007). *Una didáctica para un profesor diferente* (2^a ed.). Buenos Aires, México: Lumen-Humanitas.
- MENDES, V. H. (2014). *O meu livro de pensamentos* (3^a ed.). (H. Osório, Ed.) Porto, Portugal: ANIMEDIÇÕES.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação (2001-2015).* Luanda: Nzila.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. (2010). *Guia Didáctico das Escolas Amigas da Criança*. Luanda: Aldeia Global Consultoria e Formação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. (2014). *Relatório de Monitorização Educação para Todos*. MED, Secretaria de Estado para o Ensino Geral e Acção Social. Luanda: Centro de Documentação e Informação do MED.
- MINTZ, J. (Produtor), & Paixão, S. a. (Realizador). (2016). *Quem é Quem?* [Filme]. Luanda-Angola: DSTV.
- MODIN, B. (1982). *Os Filósofos do Ocidente*. São Paulo: Paulinas.
- MORAIS, M. d. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- MORGADO, A. (29 de Setembro de 2015). Em Debate: A visão das mulheres sobre os 40 Anos de Independência. *DEBATE LIVRE EM DIRECTO*. (F. Mendes, Entrevistador) Luanda, Angola.
- MPLA. (1978). *Princípios de base para a reformulação do Sistema de Educação e ensino na República Popular de Angola*. Luanda.
- MPLA. (1990). *Dez anos ao Serviço da Revolução (1979-1989)*. Luanda.
- NADALIN, P. A. (24 de Novembro de 2013). Obtido em 14 de Junho de 2015, de Google Acaémico-yahoo-results: www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educação/44702938html.
- NAKANO, T. d. (13 de Março de 2009). *A criatividade em contexto escolar*. Obtido em 22 de Agosto de 2015, de Google Academic: <http://scholar.google.com.br>
- NETO, A. A. (1988). *Sagrada Esperança* (10ª ed.). (2. U. Angolanos, Ed.) Lisboa: Edições ASA.
- NETO, T. d. (2010). *História da Educação e Cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e a independência*. Campinas: ALPIARÇA.
- NETO, T. d. (2014). *História da educação e Cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a Independência* (2ª ed.). Luanda: ALPIARÇA.
- NETO, T. J. (2012). *A importância do lúdico na educação da criança*. Lisboa: Alpiarça.
- NGANGULA, P. A. (2005). *Influência do inconsciente no processo de Educação*. Diocese de Benguela, Perfeitura de Estudos. Benguela: Seminário Maior do Bom Pastor.
- NGANGUNGA, M. d. (16 de Janeiro de 2016). Lançamento do 3º Grupo formados pela ADPP Lucala sob o Lema: Mais professores e Educação de Qualidade. *Jornal da Hora*. (S. Torre, Entrevistador) Rádiodifusão do Kwanza Norte. RNA, Lucala.
- NGULUVE., A. K. (2010.). *Educação em Angola: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscalchin.

- NOGUEIRA, D. S. (2011). *Descubra o curso de realização pessoal mais seguido em Portugal: Tenha a vida com que sempre sonhou* (6^a ed.). (S. Rodrigues, Ed.) Córdova: Lua de Papel.
- NOVA ETAPA. (27 de 10 de 2009). *Formação de Formadores-A Relação Pedagógica*. (HQ, Editor, G. d. Organizações, Produtor, & YouTube) Obtido em 12 de Agosto de 2015, de Google.com/search?q=video+sobre+relacao+pedagogica&tbo=nws&tbo=u&hl=pt:m.youtube.com/watch?debug_prerolls=false&layout.
- NZATUZOLA, J. B. (2015). *Censo Populacional: Apontamentos e alguns subsídios referentes à sua realização em Angola*. Luanda: Mayamba.
- O, I. N. (21 de Maio2015). A educação mediante a instrução: Um olhar através do trabalho metodológico. In D. d. Documentação (Ed.), *Ciclo de Palestras em alusão ao mês da Juventude* (p. 3). Ndalatando: ESP/KN.
- OLIVEIRA, L. M. (2006). *Educação infantil e criatividade: Perspectivas de professoras, Anexo III*. Universidade Católica de Campinas. Campinas.: Centro de Ciências da vida.
- OLIVEIRA, P. R. (2004). *Filosofia para a Formação da Criança*. São Paulo: Thomson.
- OLIVEIRA, T. d. (19 de Fevereiro de 2016). Problemática do ensino das Línguas Nacionais no Kwanza Norte. *Página Cultural: Kwanza Norte em Movimento*. (D. Macuete, Entrevistador) Rádiodifusão do Kwanza Norte. RNA, Ndalatando.
- PAITÁN, H. Ñ., MEJÍA, E. M., RAMÍREZ, E. N., & PAUCAR, A. V. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (4^a ed.). (A. M. Gutiérrez, Ed.) Bogotá: Ediciones de la U.
- PAIVA, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola: Estratégias e conselhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: A esfera dos livros.
- PANAPRESS. (06 de Maio de 2013). *Angola ultrapassa requisitos para graduação a país de rendimento médio*. Obtido em 04 de Dezembro de 2015, de Google.com.pt: <http://www.panapress.com.index.html>.
- PANZO, A. F. (12 de Maio de 2015). Caracterização actual das Zonas de Influência Pedagógica (Z.I.P.) do Município do Cazengo. N'Dalatando, Cuanza-Norte, Angola: Direcção Municipal da Educação de Cazengo.
- PARK, M. B., & FERNANDES (Orgs.), R. S. (2005). *Educação Não-formal: Contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Setembro.

- PARK, M. B., FERNANDES, R. S., & CARNICEL (Orgs.), A. (2007). *Palavras-chave em Educação Não-formal*. Campinas, São Paulo: Setembro.
- PASCOAL, C. (24 de Março de 2016). Os grandes êxitos da música infantil nacional. *Tchilar*. (E. d. Carmo, Entrevistador) TPA2. Luanda.
- PASTORAL JUVENIL SALESIANA. (2016). *Encontro de Professores de Ensino Religioso*. Luanda-Angola: Centro Dom Bosco.
- PAULO VII. (1967). *Mensagem dirigida aos povos de África*. Gravissimo Educationis. Vaticano: Vaticano II.
- PAULO, E. (2015). Missão do Ensino Superior no Kwanza-Norte. *Reunião do Conselho Científico* (p. 8 Slides). N'Dlatando: Departamento de Investigação Científica da ESPKN.
- PAULO, L. A. (2015). Perfil do estudante universitário. In E. Paulo (Ed.), *1^{as} Jornadas Científicas Estudantis da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte* (p. 2). Ndalaatando: Departamento de Investigação Científica.
- PAULOVE, R., & PATRICK, K. (21 de Abril de 2008). *Aprendizagem Colaborativa*. Obtido em 18 de Junho de 2010, de Universidade Estadual de Brasília_Watch?v7=gpl: <http://www.youtube.com>.
- PEDRO, M. J. (26 de Fevereiro de 2016). Situação da Língua Kimbundu na Escola e nas Famílias. *Kwanza Norte em Movimento:Página Cultural*. (E. Domingos, Entrevistador) Radiodifusão do Kwanza Norte. RNA, Ndalaatando.
- PERCY, A. (2011). *Nietzsche para estressados: 99 doses de filosofia para despertar a mente e combater as preocupações*. (R. Peixoto, Trad.) Rio de Janeiro: Sextante.
- PERRENOUD, P. (2009). *Construir as competências desde a escola*. (B. C. Magne, Trad.) São Paulo: artmed.
- PESSANHA, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (2012). *Psicologia da Educação*. Luanda: Plural Editores.
- PIAGET, J. (23 de Abril de 1973). google.com.br/docdepworks.com. (I. Braga, Ed.) Obtido em 14 de Junho de 2015, de In: <https://scholar>.
- PIAGET, J. (2006). *Psycologie et Pedagogie* (9^a ed.). (D. A. Lindoso, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PIMENTA, M. d. (29 de Setembro de 2015). Em debate: A visão das mulheres sobre os 40 Anos de Independência. *DEBATE LIVRE EM DIRECTO*. (F. Mendes, Entrevistador) Luanda, Angola.
- PINTO, R. (2007). *Meios e Educação*. Porto: Porto Editora.

- POSTIC, M. (2009). *Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- QUEIROZ, T. D. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel.
- QUIPUNGO, J. A. (22 de Dezembro de 2015). Discurso em alusão ao 22 de Novembro- dia do Educador Nacional. *Por uma Educação inovadora e baseada nos valores morais, cívicos e patrióticos, Reforçemos as competências do professor*. Lucala, Cuanza-Norte, Angola: DPE.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais: trajectos* (4^a ed.). (G. Valente, Ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- RAMOS, S. T., & NARANJO, E. S. (2013). *Metodologia da Investigação Científica*. Luanda: Escolar Editora.
- REIS, M. (2 de Fevereiro de 2013). *O Livro dos Escuteiros: Deixar o mundo melhor do que o encontramos*. (S. 13, Ed.) Obtido em 4 de Outubro de 2015, de Resultado da Pesquisa de livros do Google: <https://books.google.com.br/books?isbn=9897410279>
- RELA, J. M. (2005). *Angola - O futuro já começou*. Luanda: Nzila.
- RELA, J. M. (2008). *Angola: O futuro já começou* (2^a ed.). Luanda: Nzila.
- RIART, L. A., Cáceres, L., Serafini, D., Rodrigues, K., Alonso, M., & Garcete, A. G. (2009). *Plano Nacional de Educación, 2024: Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Idalecio Cardozo*. Asunción: MEC-Paraguay.
- RIVILLA, A. M., & Mata, F. S. (2002). *Didactica general*. Madrid: Pearson Educacion.
- RNA. (31 de Janeiro de 2016). Jornal da Tarde. *Abertura do Ano Lectivo 2016*. (M. D. Xavier, Ed.) Luanda, Luanda, Angola.
- RODRIGUES, A. d. (2013). *Influência das Competências Pedagógicas dos Professores na Aprendizagem dos Alunos da Escola Primária Nº 1327-Deolinda Rodrigues na Cidade de Benguela: Caso da 5^a Classe No Regime de Monodocência*. Benguela.: UKB/ISCED-Benguela.
- ROEGIERS, X., & Ketele, J.-M. D. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (2^a ed.). (C. Huang, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- ROSA, D., & SILVA, R. I. (2010). *Fichas de Iniciação: Manual do Aluno* (Vol. 1). (S. FUKUMA EDITORES, Ed.) Luanda: FUKUMA.
- ROUSSEAU, J.-J. (01 de Julho de 2011). *Pensadores da Educação*. (A. S.A., Ed.) Obtido em 24 de Abril de 2015, de Educar para Crescer: abril.com.br/pensadores-da-educacao/jean-jacques-rousseau.shtml
- SALTARIN, R. (1995). *Angola*. Mestre-Venezia: Curia Provinciale de Cappuccini.

- SAMPIERI, R. H., FERNÁNDEZ, C., & LUCIO, C. P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4^a ed.). Santa-Fé-México: McGraw-Hill Education.
- SAMPIERI, R. H., FERNÁNDEZ, C., & LUCIO, C. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5^a ed.). Santa-Fé-México: McGraw-Hill Education.
- SAMPIERI, R. H., FERNÁNDEZ, C., & Lucio, C. P. (2014). *Metodología de la Invstigación* (6^a ed.). Santa-Fé-México: McGraw-Hill education.
- SAMUELS, M. (1970). *education in Angola, 1878-1914: A históry of cultural transfer and administration, Nova Iorque*. Obtido de <http://www.education in angola.net/>
- SANDALA, A. H., ROCHA, M. A., & KAVELA, P. C. (2010). *A deficiênciavisual e sua influência no processo docente-educativo dos alunos da Escola de Educação Especial de Benguela*. Benguela: UKB-ISCED.
- SANHANGA, I. (26 de Setembro de 2015). Vice Presidente da República defende divulgação de Desenvolvimento Sustentável para Edificação de uma mundo melhor. (C. Samara, Ed.) Luanda, Luanda, Angola.
- SANTANA, A. I. (2014). Importância do ensino do pensamento crítico para os alunos. *I^{as} Jornadas Científicas sob lema: Educação e Ciência* (p. 1). Ndalatando: Departamento de Investigação Científico.
- SANTANA, A. I. (16 de Dezembro de 2015). Exame de Recurso de Seminário de Trabalho de Fim de Curso. Ndalatando, Kwanza Norte: Depatarmaneto de Educação de Infância da ESPKN.
- SANTOMÉ, T. T. (2011). *A Desmotivação dos Professores* (2^a ed.). (P. M. Patacho, Ed.) Lisboa, Portugal: Pedago.
- SANTOS, A. d. (2008). *Arteeducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- SANTOS, D. (2014). *A Arte de Seguir Alguém* (2^a ed.). Lisboa: Ponto de Vista.
- SANTOS, J. C. (2009). *Repensar o homem na Angola do século XXI: Uma antropologia em perspectiva*. Luanda: Chá de Caxinde.
- SANTOS, J. E. Devemos assumir com optimismo e perspicácia os desafios que o imperialismo nos impõe. *Arte criada por ocasião da Victória do Cuito-Cuanavale*. Jardim Municipal de Malanje, Malanje, Malanje, Angola.
- SANTOS, J. E. (15 de Janeiro de 2015). *Íntegra do discurso do Presidente da República de Angola, na cerimónia de Apresentação de cumprimentos de Ano Novo por parte do corpo diplomático*. Obtido em 17 de Janeiro de 2015, de Google Notícia: <http://www.portalangop.co.ao/angola/pt-pt/notícias/política/2015/0/3>.

- SANTOS, J. E. (1 de Julho de 2016). 4ª Sessão Extraordinária do Comité Central do MPLA. *Jornal da Hora*. (A. Samora, Entrevistador) Luanda.
- SANTOS, M. D. (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda: Serviços de Educação.
- SANTOS, W. d. (19 de Junho de 2016). Festival Tea-Club, 2016. *Musical «Sonhar Angola»*. (TPA2, Entrevistador) Luanda.
- SARLÉ, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- SILEPO, F. A. (19 de Outubro de 2015). Historial da Escola Marista em N'Dalatando. (P. C. Kavela, Entrevistador) N'Dalatando.
- SILVA, A. (2014). *Maristas em Angola: Sessenta Anos Educando Gerações (1954-2014)*. Luanda: IMNE-Marista.
- SILVA, C. C. (15 de Agosto de 2013). *Mapa de controlo das Escolas Existentes no Município do Cazengo por Ciclo*. Ndalatando: Repartição Municipal de Educação.
- SILVA, E. (2011). Universidade pública Angolana e gestão académica. In T. & Manuel & Mendes, *Compreensão da Universidade: Do interpretativo ao pragmático* (p. 39). Benguela: KAT.
- SILVA, E. M. (13 de Março de 2003). *O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974)*. Obtido em 07 de Agosto de 2014, de Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares. Nº especial. Luanda: Kulonga: www.wikipedia.com.br
- SILVA, I. F. (03 de Dezembro de 2014). *O brincar na educação infantil de 3 a 4 anos com a linha da docência da educação infantil, a importância do brincar, crianças que estão inseridas em creches: (Projecto de Investigação para o Doutorado)*. Obtido em 21 de Junho de 2014, de [pedagogia/o-brincar-na-educação-infantil-3-4-anos.html](http://monografias.brsilescola.com).: <http://monografias.brsilescola.com>
- SILVA, J. S. (11 de Novembro de 2005). *Mwana Pwo*. Obtido em 05 de Fevereiro de 2016, de http://www.mascarasdaffrica.com.sapo.pt//po/po_02.htm.
- SILVA, L. A. (2010). *Planeamento quinzenal de aulas*. Benguela: Instituto Médio Politécnico de Benguela.
- SILVA, M. A. (2014). *Nível das competências construídas nas escolas organizadas em Ciclo de aprendizagem da Rede Municipal do Recife/PE*. UAA, Facultad de Comunicación y Humanidades. Asunción: Dirección de Post-Graduación.
- SILVA, R. C. (8 de Janeiro de 2016). Criação do Cancioneiro Nacional de Angola. *Jornal das Treze*. (M. D'Alva, & A. Xavier, Edits.) Luanda, Angola: Central.

- SIMÃO, P. (14 de Outubro de 2015). Comissão para Política Social do Conselho de Ministros reunidos no Palácio Presidencial da Cidade Alta. *Bom dia Angola*. (A. d. Santos, Entrevistador) Luanda, Angola.
- SIMÃO, P. (24 de Fevereiro de 2016). Adequação e Ajustamento da Lei de Bases da Educação. *Jornal da Tarde*. (O. Tancredo, Entrevistador) Estúdios Centrais. RNA, Luanda.
- SIMÕES, F. C. (15 de Julho de 2016). Qualidade do Ensino em Angola. *Especial ZIMBO*. (F. Mendes, Entrevistador) Luanda, Angola.
- SORIANO, C. C. (2005). *Pedagogía Social: Marco metodológico y profesional del educador*. Madrid: Formación Alclá.
- SOUSA, B. d. (16 de Junho de 2016). Assembleia Nacional: Deputados Aprovam na Generalidade Lei da Administração Local do Estado e sobre as Toponímias como forma de valorização da Identidade Nacional. (TPA1, Entrevistador)
- SOUSA, L. M. (2014). *Metodologia de Matemática para o Ensino Primário (Texto de Apoio)*. N'Dalatando: ESPKN.
- SOUSA, N. d. (2011). *A prova que não prova nada: Avaliação da Aprendizagem*. Londrina: ArtGraf.
- SOUSA, N. d. (2014). *Professor nota 0 professor nota 20*. Londrina: ArtGraf.
- SOUSA, N. M. (2015). *A formação de professor para o Ensino Superior: Professor nota 20 professor nota 0*. Curitiba: Fabiana.
- SPODEK., B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2^a ed.). (Org, Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SUA PESQUISA. (01 de Novembro de 2015). *Sua Pesquisa.com*. Obtido em 30 de Novembro de 2015, de eniday.com: <http://www.suapesquisa.com/paises/angola>.
- SUA PESQUISA.COM. (01 de Novembro de 2015). Obtido em 30 de Novembro de 2015, de eniday.com: www.suapesquisa.com/paises/angola.
- SUA SANTIDADE, O. D. (2008). *O Caminho para a Liderança: Combinando o melhor do Oriente e do Ocidente, negócios, budismo e felicidade num mundo interligado*. (L. V. Muyzenberg, Ed., & S. Oliveira, Trad.) Lisboa: Dom Quixote.
- SUBIRANA, M. (2012). *Criatividade para reinventar sua vida: Mudança, intuição e Alquimia espiritual*. (F. B. Delgado, Trad.) Rio de Janeiro: VOZES.
- SUCHODOLSKI, B. (2000). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência* (5^a ed.). (L. R. Soeiro, Trad.) Lisboa: Livros Horizontes:Biblioteca do Educador.

- SUGASTTI., M. (2013). *Programa de la assinatura de Educación y curriculum*. Assunción: UAA.
- SURVEYMONKEY. (23 de Janeiro de 2015). *5 dicas para criar um ótimo questionário*. Obtido em 8 de Fevereiro de 2015, de Survey Monkey Help Center (1999-2015): <http://www..help.surveymonkey.com>.
- TCHIPILICA, P. (24 de Abril de 2016). O Pensador é o nosso Filósofo. *Na Banda*. (P. N'Zanji, Entrevistador) Luanda.
- TEIXEIRA, A. (11 de Março de 1968). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Obtido em 23 de Outubro de 2015, de Wikipedia:Página Principal: <http://www.wikipedia.com.br>
- TEIXEIRA, J. T. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. (I. Piaget, Ed.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- TEXTO EDITORES, Lda. (2010). *Dicionário Integral da Língua Portuguesa: Acordo Ortográfico com o Antes e o Depois*. (P. D. Correia., Ed.) Lisboa: Texto Editores.
- TORRE, S. d. N. et all. (2002). *Curso de formação para educadores*. (W. V. Costa, Ed., & M. Rafael, Trad.) São Paulo: Madras Editora Ltda.
- TPA1. (23 de Dezembro de 2015). Natal das Estrelinhas de Angola. *Bom dia Angola*. Luanda, Luanda, Angola.
- TPA1. (24 de Julho de 2016). CAN Sub 20-Seleção Nacional Eliminada do Certame Africano. *Domingo Desportivo*. Luanda.
- TPA1. (21 de Junho de 2016). Os desafios da música angolana face a globalização. *Dia 21 de Junho - Dia Internacional da Música*. Luanda, Angola.
- TPA2. (2 de Setembro de 2015). Comissão para Política Social do Conselho de Ministro de Angola reunida em Sessão Ordinária. *Telejornal*. (L. Valente, Ed.) Luanda, Luanda, Angola.
- TPA2. (8 de Janeiro de 2016). Jornal da Noite. *Cancionário Angolno: Defendida Maior Divulgação e Valorização*. (G. Nhangica, Ed.) Huambo, Huambo, Angola.
- TRABALHOS FEITOS. (03 de Outubro de 2013). *Angola e sua divisão política administrativa*. Obtido em 01 de Novembro de 2015, de Trabalhos Feitos.com: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Angola-e-Sua%20Divisão%20Política-Administrativa/39923383.html>.
- TVZIMBO. (11 de Novembro de 2015). Angola:40 anos de Independência (Arquivos). Luanda.

- TVZIMBO. (01 de 01 de 2016). Show Pió. *Grande Show de Fim de Ano*. (S. Gonçalves, Ed.) Luanda, Luanda, Angola.
- UNESCO. (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatorio Para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Sec. XXI*. Brasilia - Brasil: Grupo editorial unesco.
- UNICEF. (14 de Março de 2014). Os Excluídos do Mundo. *África 21*.
- VEIGA, A. (2003). *Educação hoje* (6^a ed.). Lisboa: Perpétuo Socorro.
- VENTURA, J. F. (2013). *Como pensar a formação dos professores em Angola*. Roma: Proget Edizioni.
- VENTURA, J. F., & Gonçalves, A. (2014). *Projecto educativo e projectos curriculares na comunidade educativa*. Roma: Proget Edizioni.
- VIEIRA, C. T. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- VIEIRA, L. (2007). *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação (1975-1992)*. Luanda, Angola: Nzila.
- VIRGÍLIO, E. E. (9 de Outubro de 2014). *Historial síntese da Escola Missionária Santa Maria Goretti*. N'Dalatando.
- VYGOTSKI, S. L. (23 de Abril de 1991). *A formação social da mente*. (L. M. Fontes, Ed., & M. S. (coord.), Trad.) Obtido em 14 de Junho de 2015, de Google Académico-yahoo.Search Results: <http://www.pr.gov.br/bpp.pdf>
- WALLON, H. (1979). *Psicologia da criança*. Lisboa: Vega Universidade.
- WEHMEIER (Coord.), S. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (7th ed.). (C. McIntosh, & J. Turnbull, Edits.) London: Oxford University Press.
- WIKIMAPIA. (02 de Setembro de 2015). *Cuanza-Norte-Ndalatando-Sede-Município-Cazengo*. Obtido em 02 de Dezembro de 2015, de Google.Academico.com.pt: <http://www.wikimapia.org/30796228/pt>.
- WIKIPEDIA.ORG. (01 de Novembro de 2015). Obtido em 30 de Novembro de 2015., de Google.Academico.com:https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano.
- WIKIPEDIA.ORG. (2014 de Novembre all'8 Dicembre de 2015). *Provincia-di-Cuanza-Nord-doKwanza-Norte*. Obtido em 01 de Dezembro de 2015, de Ambasciataangolana nel Regno Unito: <http://www.word-gazetteer.com/wg.php>.

- WWW.AEROPORTOSDOMUND.COM/AFRICA/ANGOLA. (04 de Fevereiro de 2015).
- Aeroportos do Mundo: Ordenados por cidades, países e continentes.* Obtido em 04 de Julho de 2012, de Aeroportos do Mundo: www.aeroportosdomund.com/africa/angola
- XYPAS, C. (1999). *Piaget et l'education.* (M. F. Oliveira, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- ZASSALA, C. (2003). *Oreinatação escolar e profissional em Angola.* Luanda: Mayamba.
- ZASSALA, C. (2012). *Orientação escolar e profissional em Angola (2^a ed.).* Luanda: Mayamba:Kulonga.
- ZAU, F. (2009). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento.* Lisboa: movilivros.
- ZAU, F. (2013). *Educação em Angola: Novos trilhos para o Desenvolvimento (3^a ed.).* Lisboa: movilivros.

APÊNDICES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

APÊNDICE # 1

GRELHA DE OBSERVAÇÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE UMA AULA

Objetivo: Constatar como os professores desenvolvem as actividades plasmadas no Plano Curricular da 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Kwanza-Norte/Angola.

Nome do pesquisador

1 _____

Escola _____

Comuna _____ Município: _____ Prov. _____

Ano letivo: _____ Trimestre _____ Tempo Lectivo _____

Classe: _____ Turma _____ Nº de alunos _____

Período: _____ Horas de início _____ Hora de término _____

Disciplina: _____ Aula nº _____ Duração da aula _____

Unidade: _____

Tema: _____

Subtema: _____

Professor: _____

Através desta grelha, o observador registará, de acordo com os indicadores apresentados a caracterização numa escala mista que vai de 1 – mau a 5 – muito bom. Para tal, bastará colocar um **X**, conforme a apreciação correspondente a cada critério e indicador respectivo (objecto de avaliação), no quadrado em branco.

CARACTERIZAÇÃO

- 1-Mau
- 2-Medíocre
- 3-Suficiente
- 4-Bom
- 5-Muito Bom

CRITÉRIOS	INDICADORES	CARACTERIZAÇÃO				
		1	2	3	4	5
1 – Planificação da aula	1.1 – Definição dos objectivos					
	1.2 – Relação objectivos – conteúdos					
	1.3 - Relação conteúdos – métodos					
	0.4 – Relação conteúdos – meios de ensino					
	1.5 - Uso de métodos activos					
2 – Preparação das condições prévias	2.1 – Saudação					
	2.2 - Controlo da higiene da sala e dos alunos					
	2.3 - Chamada nominal dos alunos					
	2.4 – Orientação das actividades da aula					
	2.5- Asseguramento da posse do material didáctico por parte dos alunos					
3 - Motivação Inicial	3.1 – Uso de contos para elevar o humor dos alunos					
	3.2 – Controlo e correcção da (s) tarefa (s)					
	3.3 – Utilização de drama na orientação dos objectivos da aula					
	3.4 – Envolvimento de alunos na ensenação					
	3.5 – Colocação de perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e relacionar as experiências com a aul					
4 - Tratamento do conteúdo da aula	4.1 – Domínio do conteúdo					
	4.2 – Linguagem clara, objectiva e científica, adequada a classe, idade e contexto escolar					
	4.3 – Utilização das expressões oral, escrita, corporal, musical e plástica em diversas ocasiões					
	4.4 – Criatividade no uso dos meios de ensino					
	4.5 – Uso das TICs					

5 - Avaliação das Aprendizagens	4.6- Aspectos educativos				
	4.7 – Grau de participação dos alunos				
	5.1 – Realização de avaliação contínua				
	5.2 – Uso dos instrumentos de avaliação planificados				
	5.3 – Orientações de tarefas que implicam a cooperação entre alunos				
	5.4 – Colocação de questões de descoberta e de resolução de problemas que estimulam a imaginação e a criatividade dos alunos				
	5.5 – Consideração do insight e do brainstorming nas avaliações contínuas e sumativas				
6 - Consolidação da aula	6.1- Controlo da turma				
	6.2-Perguntas de controlo				
	6.3- Resumo da aula				
	6.4- Orientação da tarefa para casa				
	6.5- Gestão do tempo				
7 - Atitude do Professor	7.1- Relações humanas com os alunos				
	7.2 – Criatividade nas diferentes fases da aula				
	7.3 – Sentido de crítica e autocrítica				
	7.4 – Capacidade de manutenção do humor				
	7.5 – Prestação de atenção individualizada				

Observações: _____

O (A) Professor (a)

Data
 _____ / _____ / _____

O (A) Observador (a)

$$NA = Const. de conversão \frac{\Sigma MI}{Nº Crit}; \quad NA = 4 \frac{\Sigma MI}{7}$$

NA—Nota da Aula;

ΣMI —Soma das Médias dos Indicadores;

4--- Constante de Conversão para escala de 0 a 20, conforme a classificação em Angola

7--- Nº de Critérios constantes na Grelha de Observação das Aulas

Ndalatando, _____ / _____ / _____



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

APÊNDICE # 2

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Mestrando, Pedro Chiangalala Kavela.

Prezado (a) professor(a).

Visando dar um contributo valioso na melhoria da prática docente dos professores da primeira classe do município do Cazengo / Cuanza-Norte, estamos a levar a cabo uma investigação com o tema: **A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte / Angola, no Ano Lectivo 2015.**

Pedimos os seus préstimos para em poucos minutos, responder ao questionário seguinte, assinalando com **X** na opção escolhida e comentando nos casos solicitados.

Objectivo: Obter informações sobre a actuação criativa dos professores no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa em vigor no País.

BLOCO I - PERFIL DO (A) INQUERIDO (A)

1. **Sexo:** M F

2. **Idade:** 18 a 23 anos 24 a 29 anos 30 a 35 anos 36 a 41 anos
42 a 47 anos 48 a 53 anos 54 a 59 anos 60 a 65 anos Mais de 65 anos

3. **Anos de Experiência na Educação:** 0 a 5 6 a 11 12 a 17
18 a 23 24 a 29 Mais de 30 anos

- 4. Habilidades Literárias:** Ensino Primário Iº Ciclo do Ensino Secundário
IIº Ciclo do Ensino Secundário Bacharelato Licenciatura
Mestrado Doutoramento
-

5. Especialidade:

- Formação Geral (ex-PUNIV) Formação de Professores (ex-IMNE)
Magistério Primário Escola de Professores do Futuro (ADPP)
Escola Superior Pedagógica ISCED Outros _____
-

6. Tem formação em Metodologias ou Didáticas do Ensino Primário?

- Sim Não
-

7. Com que frequência participa em Seminários de preparação metodológica?

- Nunca Uma vez por trimestre Às vezes Quase sempre Sempre
-

8. Há quantos anos dá aulas no Ensino Primário:

- De 0 a 5 6 a 11 12 a 17 18 a 23 24 a 29 Mais de 30 anos
-

**BLOCO II - SOBRE AS ACTIVIDADES CURRICULARES NA 1ª CLASSE, NO
ÂMBITO DA REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA, RESPONDE:**

**9. A Reforma Educativa em curso no País constitui uma valia para tornar o processo
de ensino - aprendizagem mais criativo?**

- Concordo plenamente Concordo Concordo Medianamente
Discordo Discordo plenamente Sem opinião

**10. As actividades metodológicas sugeridas no Plano de Estudo do Ensino Primário e nos
Guias do Professor de cada disciplina na 1ª classe facilitam a actuação criativa dos
professores?**

- Concordo plenamente Concordo Concordo Medianamente
Discordo Discordo plenamente Sem opinião

11. Em sua opinião, esta escola presta demasiada atenção no cumprimento do conteúdo planificado?

Muita atenção Bastante atenção Alguma atenção
A atenção correspondente Pouca atenção Muito pouca atenção

12. O que é criatividade?

13. As condições da escola e das salas de aulas favorecem a criatividade dos professores?

Concordo plenamente Concordo Concordo Medianamente
Discordo Discordo plenamente Sem opinião

14. Em que medida a sua formação lhe ajudou a dar aulas de forma criativa?

Bastante Muito Suficiente Pouco Em nada ajudou

**BLOCO III - SOBRE A CRIATIVIDADE DOS PROFESSORES NO
PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM, RESPONDE:**

15. De entre as disciplinas do Plano de Estudo da 1^a classe, qual é a que tens maior dificuldade em leccionar com criatividade?

1. Língua Nacional (Kimbundu)
2. Língua Portuguesa
3. Matemática
4. Estudo do Meio
5. Educação Visual Plástica (E.V.P.)
6. Educação Musical
7. Educação Física
8. Religião e Moral*

Justifique?

16. Em sua opinião, que importância dá às seguintes áreas do Ensino Primário? Assinale nos itens abaixo de acordo com a escala:

1- Nenhuma 2-Pouca 3-Média 4-Grande

Itens	1	2	3	4
1-Desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita				
2- Lateralidade: orientação espaço-temporal, e esquema corporal				
3-Desenvolvimento afectivo e emocional (Confiança e auto-estima)				
4-Actividades artísticas (Desenho, pintura, modelagem, trabalho com lixo).				
5-Actividades de descoberta do Meio				
6- Actividades de leitura				
7-Operações de cálculos básicos: soma, subtração, multiplicação e divisão)				
8-Actividades de leitura e escrita de palavras e frases				
9-Actividades escolares sobre mundo e sociedade				
10-Actividades musicais				
11-Desenvolvimento sensorial (visão, audição, olfacto, paladar e tato)				
12-Actividades que envolvam movimentos (dança, folclore, teatro, drama)				
13-Actividades envolvendo cooperação, regras e boas maneiras				
14-Actividades escolares de higiene e saúde				
15- Actividades escolares com TV, video, jornais e livros infantis, etc.				
16- Actividades criativas: imaginação, superar obstáculos, recontar histórias, quadrilhas de laberinto, diferenciar objectos semelhantes, etc.				
17-Actividades com brinquedos pedagógicos na sala de aulas				
18-Actividades em ludotecas e mediatecas				
19-Visitas com os alunos em Feiras de livros infantis e outros lugares				
20-Actividades desportiva				

17. Segundo o quadro abaixo sobre a carga horária semanal por disciplina, como considera a distribuição dos tempos lectivos? Assinale de acordo com a escala:

1-Muito pouco 2-Pouco 3-Suficiente 4-Bastante

Nº	Disciplinas	1ªclasse	1	2	3	4
01	Língua Nacional	5				
02	Língua Portuguesa	4				
03	Matemática	7				
04	Estudo do Meio	3				
05	E.V.P.	2				
06	Educação Musical	1				
07	Educação Física	2				
08	Religião e Moral*	1				
Total		24				

18. As questões seguintes são relativas às opiniões e actuação em sala de aula. Marque os itens que correspondem com as suas opiniões e actuações, seguindo a escala:

1- Nunca 2- Quase nunca 3-Quase sempre 4-Sempre

Número	Itens	1	2	3	4
1.	Peço para o aluno tentar quando não sabe a resposta certa				
2.	Interrompo logo quando o aluno quer imaginar a resposta				
3.	Permito que os alunos façam perguntas				
4.	Presto atenção às opiniões dos alunos				
5.	Peço que os alunos mostrem as tarefas aos outros				
6.	Deixo que os alunos sentem-se onde quiserem				
7.	Envolvo os alunos na correcção dos exercícios e tarefas				
8.	Orgulho-me dos meus alunos				
9.	Encorajo a autoconfiança nos meus alunos				
10.	Espero que os alunos se concentrem antes de começar as aulas				
11.	Gosto das ideias ingrássadas dos alunos				
12.	Permito que aluno use o humor na sala de aula				

13.	Aproveito as ideias dos alunos para explicar uma dúvida			
14.	Planifico actividades divertidas para os alunos			
15.	Estimulo os alunos a usarem a curiosidade para aprender			
16.	Falo coisas ingrassadas durante as aulas			
17.	Uso a minha imaginação			
18.	As minhas aulas são divertidas			
19.	Tenho elevado senso de humor			
20.	Equipo a sala de aula com material atraente e diversificado			
21.	Aproveito as experiências do dia-a-dia para ensinar			
22.	Partilho as regras de trabalho com os alunos			
23.	Encorajo os alunos a emprestarem-se materiais na sala de aula			
24.	Procuro novas formas de ensinar			
25.	Incentivo várias respostas para uma só pergunta			
26.	Envolvo os alunos na resolução de conflitos em sala de aula			
27.	Acho-me criativo (a)			
28.	Tenho sempre uma sugestão nas reuniões			
29.	Não gosto quando sou criticado (a)			
30.	Desisto diante das dificuldades			

BLOCO IV - Sobre A Influência que a Criatividade dos Professores Exerce no Processo de Ensino – Aprendizagem, Responde:

19. Com que frequência você adopta atitudes que estimulam a criatividade? Assinale as opções no quadro abaixo segundo a escala:

1-Nunca 2-Quase nunca 3-Quase sempre 4-Sempre

Número	Atitudes	1	2	3	4
1	Tenho paciência com os alunos				
2	Dou carinho aos alunos				
3	Elogio à postura e as opiniões dos alunos				
4	Conto histórias e peço para os alunos ensinar				
5	Esforço-me em manter aula motivada				
6	Percebo rápidas mudanças de humor dos alunos				
7	Aproximo-me diante dos alunos tímidos e agressivos				
8	Brinco com alunos durante os intervalos				
9	Grito em sala de aula				
10	Uso tom de voz suave				

20. Os seus alunos são criativos? () Sim () Não.

Se afirmativo, descreva-os, assinalando nas opções abaixo:

Número	Características
1	Usam a imaginação
2	Recriam as actividades propostas
3	São originais
4	Colocam sempre algo de pessoal
5	Solucionam problemas
6	Envolvem-se em tudo
7	Gostam de desafios
8	Gostam de se expressar
9	São felizes
10	São extrovertidos
11	Aceitam críticas
12	Gostam de mostrar as tarefas
13	São participativos
14	Não recusam nenhuma tarefa
15	São diferentes
16	Criam ideias novas a partir do dia-a-dia
17	Perguntam muito nas aulas
18	Se destacam
19	Fazem coisas além do orientado
20	São sugestivos

21. Olhando para o Quadro das Aprendizagens Básicas a Avaliar em Cada Disciplina na 1^a Classe; Quais são os itens que têm sido avaliados com maior frequência nas suas aulas? Marque com um X

Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Educação Musical
Org. = Organização do caderno CO = Compreensão Oral CE = Compreensão Escrita EO = Expressão Oral EE = Expressão Escrita	Obs. = Observação Desc. = Descrição Exp. = Experimentação Rep. = Representação EO = Expressão Oral EE = Expressão Escrita Ident. = Identificação	EC = Expressão coral ER = Expressão rítmica Ent. = Entoação Dra. = Dramatização RS = Reconhecimento de Sons
Educação Manual e Plástica	Educação Física	Matemática
Pic. = Picotagem Pin. = Pintura Rec. = Recorte Dob. = Dobragem Des. = Desenho	ER = Expressão Rítmica Lat. = Lateralização CM = Coordenação Motora AD = Atitude Desportiva CT = Conceitos Teóricos	Ident. = Identificação Cont. = Contagem Ord. = Ordenamento Comp. = Comparação Calc. = Cálculos ProbL. = Problemas Gran. = Grandeza Geo = Geometria

22. Quantas vezes você recebe elogios dos pais dos alunos?

1-Nunca 2-Quase nunca 3-Quase sempre 4-Sempre

23. Quantas vezes você sofre pressão por parte dos directores para mudar a forma de dar aulas?

1-Nunca 2-Quase nunca 3-Quase sempre 4-Sempre

24. Como consideras úteis os comentários que fazem os coordenadores a respeito de suas aulas?

1-Nada úteis 2-Pouco úteis 3-Medianamente úteis
4- Bastante úteis 5-Extremamente úteis

25. Que expectativas as pessoas têm dos professores do ensino primário no geral e da 1^a classe em particular?

Muito obrigado!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

APÊNDICE # 3

INQUÉRITO AOS SUB-DIRECTORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO CAZENGO

Mestrando, Pedro Chiangalala Kavela.

Prezado Sub-diretor.

Visando dar um contributo valioso na melhoria da prática docente dos professores da primeira classe do município do Cazengo / Cuanza-Norte, estamos a levar a cabo uma investigação com o tema: **A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte / Angola, no Ano Lectivo 2015.**

Pedimos os seus préstimos para em poucos minutos, responder ao questionário que se lhe apresenta, assegurando-lhe o anonimato das informações prestadas.

Objectivo: Recolher opiniões sobre a actuação criativa dos professores no processo de ensino – aprendizagem, na 1ª classe no âmbito da Reforma Educativa em vigor no País.

1. Nome: _____

Há quanto tempo é Subdirector (a) Pedagógico (a) nesta Escola?

R: _____

3. Já teve contacto com o Relatório de Balanço sobre a Reforma Educativa em curso no País? R: Sim _____ Não _____

a) Em caso afirmativo. Que apreciação faz?

R: _____

4. Um dos aspectos presentes na Ficha de Avaliação do Desempenho Docente do Ensino Geral é a inovação pedagógica. Que critérios se têm tido em conta para avaliar este aspecto?

a) Assinale com **X** nos aspectos abaixo:

Nº	Factores ou Indicadores de Avaliação de Desempenho dos Docentes
1	Procura de soluções para os problemas do quotidiano escolar
2	Desenvolvimento de novos métodos de trabalho
3	Criacão de novos ambientes de ensino-aprendizagem para evitar a rotina
4	Estar aberto a críticas e opiniões
5	Ter interesse em aumentar os seus conhecimentos
6	Capacidade de autocrítica
7	Adaptação às novas exigências e situações de trabalho
8	Partilha de experiências de trabalho com os colegas
9	Preocupação com o aperfeiçoamento profissional
10	Ter Espírito de iniciativa.

5. Pelo tempo de experiência como professor e, agora como Subdirector Pedagógico.

Em que medida a criatividade dos professores pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos e da Reforma Educativa no geral?

R: _____

6. Que dificuldades os professores apontam como factores que os limita de usar a criatividade nas suas aulas? a) Assinale com **X** nos aspectos abaixo.

- | | |
|---|--------------------------|
| Falta de material para os alunos. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de material didáctico / suficiente. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de salas de aulas apetrechadas. | <input type="checkbox"/> |
| Falta de tempo. | <input type="checkbox"/> |
| Número excessivo de alunos por turma. | <input type="checkbox"/> |
| Formação dos docentes. | <input type="checkbox"/> |
| Dificuldades em leccionar algumas disciplinas | <input type="checkbox"/> |
| Fraca capacitação dos docentes (Formação Contínua). | <input type="checkbox"/> |
| Outros (indicar) _____ | |

7. De acordo com a realidade de cada escola, muitas vezes os conteúdos planificados nas coordenações de zonas não chegam a ser leccionados.

Tem havido alguma flexibilidade das ZIPs em autorizarem as escolas a contextualizarem a planificação conjunta?

R: Sim_____ Não_____ Porquê_____

8. De forma geral, os professores que leccionam a 1^a classe nesta escola têm tido bom desempenho?

R: Sim_____ Não_____ Porquê_____

9. Os professores da 1^a classe da sua escola têm tido seminários metodológicos e palestras em três oportunidades por ano?

R: Sim_____ Não_____ Porquê_____

10. Ao começar o ano lectivo, se tem distribuido aos professores programas, guias do professor, manuais do aluno e a caderneta de avaliações ou deixa-se que cada professor adquira por sua conta?

R:_____

11. Esta escola possui meios de ensino suficientes e adequados ao ensino de todas as disciplinas constantes no Plano de Estudo da 1^a classe?

R: Sim_____ Não_____ Alguns_____

12. Os professores desenvolvem completamente as aulas de acordo com o tempo previsto no programa da disciplina?

R: Sim_____ Não_____ Porquê_____

13. Assegura-se a distribuição gratuita dos manuais para alunos, conforme está orientado pelo INIDE?

R: Sim_____ Não_____ Porquê_____

14. Na constatação que tens feito em sala de aula e no recinto escolar, bem como os comentários dos pais e encarregados de educação, até que ponto consideras que os alunos e seus pais estão satisfeitos com a metodologia dos professores?

R: Bastante Muito Suficiente Pouco Nada

15. Caso tenha mais alguma coisa a dizer para o prestimoso contributo que tanto necessitamos agradecíamos o ensejo.

R: _____

Muito obrigado!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

APÊNDICE # 4

GUIA DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DAS ZIPs

(Zonas de Influências Pedagógicas)

Mestrando, Pedro Chiangalala Kavela.

Prezado Coordenador.

Visando dar um contributo valioso na melhoria da prática docente dos professores da primeira classe do município do Cazengo / Cuanza-Norte, estamos a levar a cabo uma investigação com o tema: **A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte / Angola, no Ano Lectivo 2015.**

Pedimos os seus préstimos para em poucos minutos, mantermos uma conversa sobre a temática em refeência.

Objectivo: Recolher opiniões em profundidade sobre a actuação criativa dos professores no processo de ensino – aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa em vigor no País.

Trata-se de uma entrevista semi-estruturada dos coordenadores das ZIPs para se conhecer o interesse dos mesmos com a Reforma Educativa, as dificuldades sentidas desde a sua implementação e a apreciação do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte.

Através desta entrevista vai-se ainda, recolher opiniões sobre a criatividade dos professores como factor de influência para o sucesso escolar dos alunos na primeira classe e da Reforma

Educativa em geral, já que o professor é por excelência o modificador dos contextos de aprendizagem.

Os coordenadores poderão também falar sobre as estratégias de planificação conjunta.

Quadro de referência:

1. Como considera a Reforma Educativa em curso no País?
2. Que apreciação faz do Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa com ênfase no Ensino Primário no Município do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola?
3. Em sua opinião de que forma a criatividade dos professores pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem na 1^a classe, no âmbito da Reforma Educativa em curso no país?
4. Até que ponto considera criativos os professores que leccionam a 1^a classe nas escolas afectas a sua Zona de Influência Pedagógica?
5. Como têm sido as planificações conjuntas?
6. Acha que a Reforma Educativa pode prosseguir e atingir os objectivos que se propõe?
7. Caso tenha mais argumentos sobre a criatividade docente e Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola; Agradecemos que expusesse para o enriquecimento da nossa investigação.

Obrigado pela colaboração!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS

APÊNDICE # 5

GUIA PARA A REVISÃO DE DOCUMENTOS

Mestrando, Pedro Chiangalala Kavela.

Objetivo: este instrumento foi criado para avaliar a validade e actualidade das informações recolhidas dos diversos autores pesquisados, bem como dos documentos legais e outras fontes escritas estudadas (Programas, Guias dos Professores, Manuais dos Alunos, Fichas de Avaliação de Desempenho Docente, Caderneta e Caderno dos Alunos).

Aspectos a revisar:

1. Obras publicadas

- Data de publicação: de 2005 a 2015;
 - Relacionamento total ou parcial do seu conteúdo com a temática em estudo;
 - Língua de publicação: Português, Espanhol, Inglês, Italiano, Umbundu e Kimbundu;
 - Lugar de publicação: África Austral, América Latina, Europa Ocidental e Estados Unidos da América.

2. Programas

- Disciplinas curriculares;
 - Conteúdos programáticos e horas lectivas;
 - Sugestões metodológicas;
 - Sistema de actividades;
 - Sistema de avaliação das aprendizagens.

3. Manuais dos alunos

- Correspondência do conteúdo com o programa;
 - Actividades propostas para os alunos;

4. Guias dos professores

- Correspondência das actividades metodológicas sugeridas no guia do professor para cada disciplina com as do programa geral;
- Correspondência das sugestões metodológicas do Guia do professor com os conteúdos dos manuais dos alunos;
- Orientações metodológicas com a devida flexibilidade curricular;
- Apelo à criatividade e à inovação no trabalho didáctico-pedagógico.

5. Caderneta dos alunos

1. Avaliação por objectivos ou competências dos alunos;
2. Classificação qualitativa dos processos de aprendizagem;
3. Realização de avaliações contínuas diárias;
4. Registo de todos aspectos avaliativos (competências, hábitos, habilidades, atitudes e comportamentos).

6. Fichas de Avaliação de Desempenho Docente

- Confrontação das classificações constantes nas fichas com a constatação real das actividades dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

7- Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa

- Confrontação dos dados do Relatório Global com os relatórios trimestrais das Escolas Primárias do Cazengo, província do Cuanza-Norte/Angola em 2015;
- Análise comparativa dos dados da província de Luanda, Benguela com as do Cuanza-Norte relativos à criatividade dos professores na 1ª classe conforme o Relatório Global de Balanço da Reforma Educativa;
- Confrontação das conclusões com as perspectivas assinaladas.

APÊNDICE # 6

Pedido de autorização para realização de trabalho de campo ao Director Provincial da Educação no Kwanza-Norte

Ao

Excelentíssimo Senhor Director Provincial
da Educação e Ciência e Tecnologia do
Kwanza-Norte.

=Ndalatando=

Assunto: Solicitação.

Cordiais saudações;

Pedro Chiangalala Kavela, docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte (ESP/KN) e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção de Paraguai (UAA).

Visando realizar uma pesquisa de campo nas Escolas Primárias do Município de Cazengo como parte da sua dissertação subordinada ao tema **“A criatividade dos professores no processo de ensino e aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias no Município de Cazengo, província do Cuanza Norte/Angola”**.

Vem por este meio solicitar a Sua Excelência a devida autorização para que seja permitido frequentar a Repartição Municipal de Educação do Cazengo e suas dependências para a execução da referida pesquisa.

Sem outro assunto, reitero os votos de óptima jornada laboral.

N'Dalatando aos 28 de Maio de 2015.

O Solicitante

Pedro Chiangalala Kavela

APÊNDICE # 7

Pedido de autorização para realização de trabalho de campo a Directora da Repartição Municipal da Educação no Cazengo

À

Excelentíssima Chefe de Repartição
Municipal da Educação do Cazengo.

=Ndalatando=

C.C/DPE.

Assunto: Solicitação

Cordiais saudações

Pedro Chiangalala Kavela, docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte (ESP/KN) e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção de Paraguai (UAA).

Visando realizar uma pesquisa de campo nas Escolas Primárias do Município de Cazengo como parte da sua dissertação subordinada ao tema **“A criatividade dos professores no processo de ensino e aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias no Município de Cazengo, província do Cuanza Norte/Angola”**.

Vem por este meio solicitar a Sua Excelência a devida autorização para que seja permitido frequentar às respectivas escolas e ter acesso às informações para a execução da referida pesquisa.

Desta feita, para além das escolas, refere-se também às ZIPs.

Sem outro assunto, reitero os votos de óptima jornada laboral.

N'Dalatando aos 28 de Maio de 2015.

O Solicitante

Pedro Chiangalala Kavela

APÊNDICE # 8

Informação de trabalho de campo aos directores das escolas do Ensino Primário do Cazengo

Ao

Excelentíssimo (a) Senhor (a) Director (a)
da Escola _____

_____ / Cazengo.

=N'Dalatando=

C.C./DPE e RME

Assunto: Informação

Cordiais saudações!

Pedro Chiangalala Kavela, estudante do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção no Paraguai (UAA);

Credenciado pela Repartição Municipal da Educação do Cazengo para efectuar uma pesquisa de campo, em que possa aplicar os instrumentos de pesquisa sobre o tema: “*A influência da criatividade dos professores no processo de ensino – aprendizagem na 1ª classe, no âmbito da Reforma Educativa nas Escolas Primárias do Cazengo, Província do Cuanza-Norte / Angola, no ano Lectivo 2015*”;

Vem por esta via informar que a partir de Outubro, coadjuvado por um grupo de estudantes do Ensino Primário (Departamento de Educação de Infância) da Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte frequentarei as escolas do ensino primário do Cazengo para contactar os Directores, Subdirectores Pedagógicos, Professores da 1ª Classe, Coordenadores para o Ensino Primário e Coordenadores das ZIPs, seguindo a programação em anexo.

Sem outro assunto, agradecemos a Vossa Solicitude e pedimos que informassem os visados.

N'Dalatando aos 22 de Setembro de 2015.

Atenciosamente

Pedro Chiangalala Kavela

ANEXOS

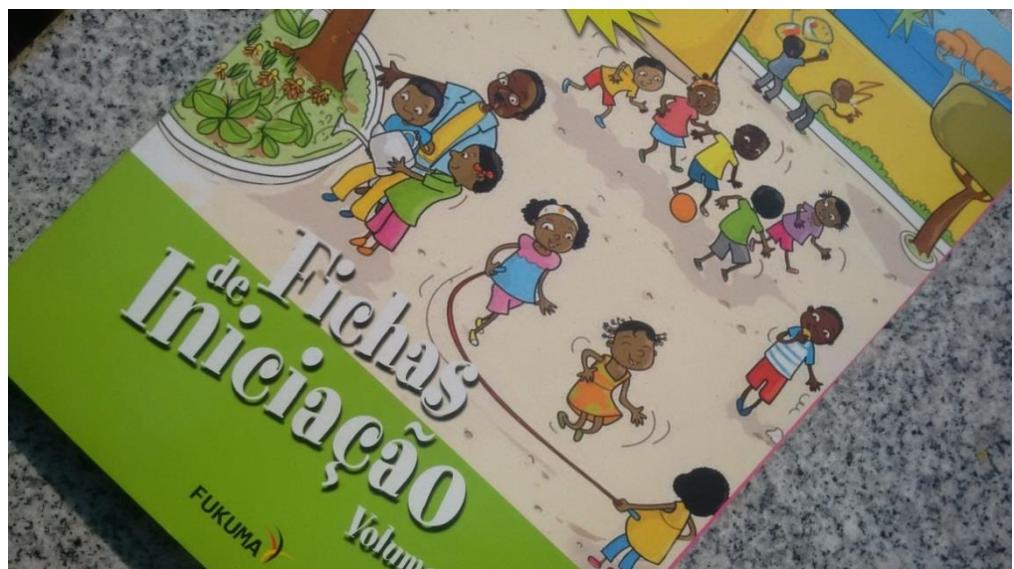
Anexo # 1 – Perfil das Crianças à saída do Jardim de Infância (Classe de Iniciação)

Actividades Instrutivas Fundamentais na Pré-escola



Fonte: (EDIÇÕES NOVA GAIA, 2008)

Actividades Educativas e Socializadoras na Pré-escola



Fonte: (Rosa & Silva, 2010)

Anexo # 2 – Legenda das Aprendizagens Básicas a Avaliação em Cada Disciplina

Língua Portuguesa Org. = Organização do caderno CO = Compreensão Oral CE = Compreensão Escrita EO = Expressão Oral EE = Expressão Escrita	Estudo do Meio Obs. = Observação Desc. = Descrição Exp. = Experimentação Rep. = Representação EO = Expressão Oral EE = Expressão Escrita Ident. = Identificação	Educação Musical EC = Expressão coral ER = Expressão rítmica Ent. = Entoação Dra. = Dramatização RS = Reconhecimento de Sons
Educação Manual e Plástica Pic. = Picotagem Pin. = Pintura Rec. = Recorte Dob. = Dobragem Des. = Desenho	Educação Física ER = Expressão Rítmica Lat. = Lateralização CM = Coordenação Motora AD = Atitude Desportiva CT = Conceitos Teóricos	Matemática Ident. = Identificação Cont. = Contagem Ord. = Ordenamento Comp. = Comparação Calc. = Cálculos ProbL. = Problemas Gran. = Grandezza Geo = Geometria

Fonte: (Agostinho & Simão, 2009, p. 6)

Anexo # 3 – Plano de Estudo da Formação de Professores do Ensino Primário
(Magistério Primário)

Nº	Disciplinas	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe	
		1º Sem.	2º Sem.						
01	Língua Nacional	2	2	2	2	2	1		
02	Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3		
03	Matemática	3	3	3	3	3	3		
04	Física	3							
05	Química	2							
06	História	3	3						
07	Geografia	2	3						
08	Biologia	3	2						
09	Língua Estrangeira	3	2	2					
10	Expressões	3	3	4	4	2	2		
11	Informática		3						
12	Filosofia						3		
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA								
01	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3	2					
02	Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar		3	3					
03	Higiene e Saúde Escolar						3		
04	Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular			3	3	2			
05	Formação Pessoal Social e Deontológica					2	2		
	FORMAÇÃO PROFISSIONAL								
	Metodologias de Ensino								
5.1	Língua Nacional						2	2	
5.2	Língua Portuguesa			3	2	2			
5.3	Matemática			2	2	2			

Continua

Nº	Disciplinas	10 ^a Classe	11 ^a Classe	12 ^a Classe	13 ^a Classe	Nº	Disciplinas	10 ^a Classe	11 ^a Classe
5.4	Estudo do Meio/Ciências da Natureza				3	3			
5.5	História/Geografia			3	3				
5.6	Expressões				2	2	2		
06	Prática Pedagógica e Seminário				3	8	10	27	
07	Estágio Pedagógico e Seminário								25
Número Total de Horas por Semana		30	30	30	30	30	30	29	25
Número de Disciplinas por Semana		11	11	11	11	11	10	2	1
Total de horas por ano		1920		1920		1920	1632		

Fonte: 2. Q2 (INIDE, 2013)

Anexo # 4 – Grelha Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Primário da Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte

DISCIPLINAS	REGIME		HORAS SEMANAIS – 15 SEMANAS POR SEMESTRE										Total de H/ Lect.
			1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		
	Anu al	Semest ral	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	
1º ANO													
Pedagogia Geral (específica)		X	X										45 (2t/1p)
Didáctica Geral (específica)		X		X									45 (2t/1p)
Psicologia Geral (específica)		X	X										45 (2t/1p)
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (específica)		X		X									45 (2t/1p)
Filosofia da Educação	X		X	X									60 (4t)
História e Cultura de Angola	X		X	X									60 (2t/2p)
Educação Musical (específica)		X	X										30 (2tp)
Educação Manual Plástica (específica)		X		X									30 (2tp)
Educação Física (específica)	X		X	X									60 (2tp)
Língua Portuguesa I (básica)	X		X	X									120 (2t/2p)
Língua Inglesa I	X		X	X									60 (1t/1p)
Informática I	X		X	X									60 (1t/1p)
Lógica Matemática (básica)	X		X	X									60 (2t)
Metodologia de Investigação Científica	X		X	X									60 (1t/1p)
Prática Pedagógica I (básica)	X		X	X									120 (4tp)
2º ANO													
Língua Inglesa II (básica)	x				X	X							60 (1t/1p)
Informática II	x				X	X							60 (2p)

Continua

Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (básica)	x				X	X					120 (2t/2p)
Metodologia de Ensino da Matemática (básica)	x				X	X					120 (1t/3p)
Estatística Aplicada à Educação		X			X						45 (1t/2p)
Fisiologia do Desenvolvimento e Higiene Escolar (básica)	x				X	X					60 (1t/1p)
Metodologia de Ensino de História		X			X	X					60 (1t/1p)
Metodologia de Investigação em Educação		X				X					45 (1t/2p)
Metodologia de Ensino de Educação Física (básica)	x				X	X					60 (2tp)
Ciências da Natureza e Sua Metodologia (básica)	x				X	X					60 (1t/1p)
Fundamentos da Língua Nacional Kimbundu	x				X						45 (3tp)
Literatura Infantil (específica)						X					45 (3tp)
Prática Pedagógica II (básica)	x				X	X					120 (4tp)
3º ANO											
Necessidades Educativas Especiais (básica)		X				X					90 (6t)
Fundamentos da Pedagogia Especial (básica)		X					X				90 (3t/3p)
Administração Educacional e Intervenção na Comunidade (básica)		X				X					60 (2t/2p)
Desenvolvimento Pessoal e Social em Educação Primária (específica)		X				X					60 (4t)
Sociologia da Educação		X				X					45 (3t)
Gestão e Inspecção Escolar		X					X				90 (3t)
Educação Laboral (específica)		X				X					60 (4tp)
Educação para Cidadania e Formação Pessoal e Social (básica)		X					X				60 (4t)

Continua

Educação Sexual e para Saúde (básica)		X					X				60 (2t/2p)
Geografia de Angola		X				X					45 (2t/1p)
Metodologia de Ensino da Geografia (básica)		X					X				60 (4tp)
Prática Pedagógica III (básica)	X					X	x				180 (6tp)
4º ANO											
Teoria e Desenvolvimento Curricular (básica)		X					X				60 (2t/2p)
Seminário de Orientação para o Trabalho com a Família (básica)	X							X			180 (3t/3p)
Ética e Deontologia Profissional		X					X				60 (4t)
Educação Ambiental		X					X				60 (2t/2p)
Seminário de Orientação de Trabalho de Fim de Curso	X						X	X			180 (6tp)
Estágio Profissional	X								X	X	360 (12p)
Trabalho de Fim de Curso											

Fonte: (Gola, 2016)

Anexo # 5 – Imagens que reflectem a identidade e a Soberania de Angola



Insígnia da República de Angola



Bandeira Nacional



Imagen do 1º Presidente de Angola,
Dr. António Agostinho Neto, na ocasião da
Proclamação da Independência Nacional
(11/11/1975).



Imagen do actual Presidente de Angola, Engrº
José Eduardo dos Santos, na ocasião das
Comemorações do 40º Aniversário da
Proclamação da Independência Nacional
(11/11/2015).

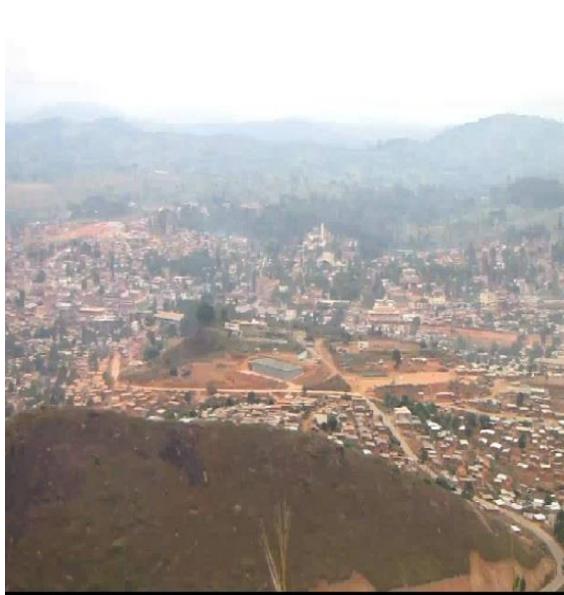


Palanca Negra Gingante: In:
<https://pt.wikipedia.org>



O Pensador (O Filósofo Angolano): In:
viajar.sapo.ao

Anexo # 6 – Imagens que caracterizam o Município do Cazengo, cidade de N'Dalatando



Panorâmica Geral da cidade de N'Dalatando



Monumento da Rainha N'Zinga M'Bandi



Administração Municipal de Cazengo



Cine N' Datando, Avenida Dr. António Agostinho Neto

Anexo # 7 – Imagens que retractam o ambiente sócio - cultural e económico do Município do Cazengo, cidade de N'Dalatando



Crianças em actividades de recollecção



Autoridade Tradicional no Cazengo



Exploração do trabalho infantil



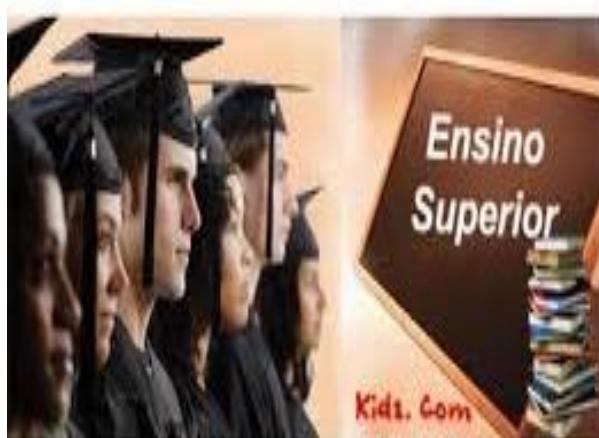
Entrada do Orto Butânico do Kilombo, um lugar eco – turístico

Anexo # 8 – Imagens que espelham indicadores de progresso e desenvolvimento no Município do Cazengo, cidade de N'Dalatando



Instalação de Parques Infantis nas artérias da cidade bens

Estrada Nacional 230: Circulação de pessoas e bens



Criação de Instituições de Ensino Superior



A criatividade no ensino como factor fundamental para a diversificação da economia

Anexo # 9 – Retracto das 5 escolas primárias do Município do Cazengo, cidade de N'Dalatando que constituíram a amostra da pesquisa



Escola Primária e do Iº Ciclo N° 20: Reabilitada e Ampliada



Escola do Ensino Primário, Iº e IIº Ciclo Santa Maria Goretti



Escola Primária Marista São Marcelino Chapagnat

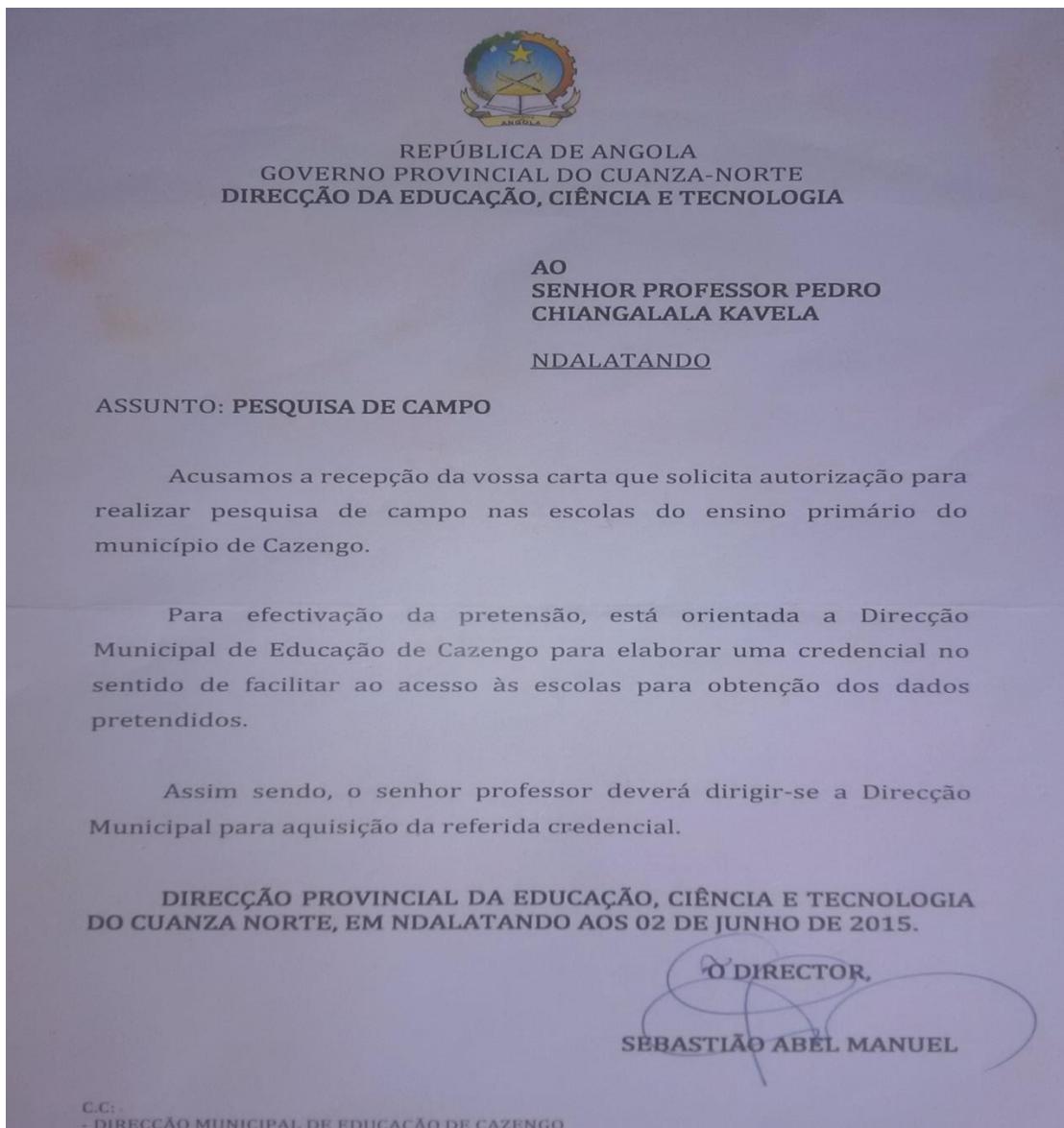


Escola Primária N° 18 Mahamba



Escola Primária N° 19 - Kitata

Anexo # 10 – Autorização de Credenciamento para Pesquisa de Campo



Anexo # 11 – Credencial que Autoriza a frequência nas Escolas Primárias do Cazengo

