

A REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Maria Alice de Pina Tavares; José Carlos Morgado

*Universidade Katyavala Bwila, Benguela – Angola; Universidade do Minho, Braga
– Portugal*

alitavares46@hotmail.com; jmorgado@ie.uminho.pt

RESUMO

A última reforma educativa em Angola, instituída com a publicação da Lei nº 13/01, de 13 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) –, constitui um marco importante na história da educação daquele país. Passados dez anos sobre a sua implementação, importa averiguar quais os efeitos que gerou junto dos principais agentes envolvidos nesse processo – os professores.

Esta comunicação pretende dar conta de alguns resultados de um estudo mais amplo, realizado junto de professores que lecionam em escolas do ensino primário, ao longo do qual procurámos conhecer as suas perceções e averiguar se as mudanças desencadeadas pela reforma educativa se aproximam ou afastam das ideias que a consubstanciaram.

Na realização desta parte do estudo recorreremos a uma metodologia quantitativa, tendo utilizado como instrumento de recolha de dados um questionário que aplicámos aos professores que no ano letivo de 2012/2013 exerceram funções em escolas públicas do ensino primário na província de Benguela, em Angola.

Os resultados demonstram que a decisão curricular em Angola continua muito centralizada, o que tem inviabilizado a construção de uma efetiva autonomia curricular e contribuído para que os professores se limitem, essencialmente, a cumprir aquilo que lhes é prescrito. Daí que a flexibilização, articulação e contextualização do currículo continuem mais no campo das intenções do que nas práticas que desenvolvem nas escolas, em particular nas salas de aulas.

Palavras-chave: Reforma educativa, currículo, profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

Tendo em conta que o lema central da reforma é criar condições que proporcionem uma Educação para todos, entendida como necessária quer para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo, quer para a melhoria das condições de vida das comunidades, quer, ainda, para o desenvolvimento sustentado e o progresso do País, considerámos pertinente averiguar se os propósitos que têm presidido a esse empreendimento estão, de facto, a concretizar-se a nível das práticas que se desenvolvem nas escolas e nas salas de aula.

Nesta comunicação, damos conta de alguns dos resultados obtidos nesse processo de investigação. Depois de refletirmos sobre o conceito de reforma, analisamos as opiniões dos professores acerca da reforma educativa e do impacto que a mesma gerou nas escolas em que trabalham. Os dados apresentados estruturam-se em torno das mudanças operadas tanto ao nível das dinâmicas de trabalho dos professores como das decisões curriculares que tomam na escola.

1. A REFORMA EDUCATIVA E CURRICULAR EM ANGOLA

Ao falarmos de reforma não podemos deixar de tentar compreender o significado deste termo, bem como os sentidos que lhe estão associados. Tal ensejo é ainda mais pertinente se, como reitera Pacheco (2001, p.149), tivermos em conta que “falar de reforma, hoje e amanhã, tal como ontem, torna-se indispensável”, porque qualquer reforma é um processo de mudança global, complexo e demorado, através do qual se procura alterar o estado das coisas e ajustá-las, progressivamente, a novas exigências conjunturais.

Para Canário (1992, p.49), o termo reforma refere-se a uma mudança em larga escala, com “carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e objetivos educacionais e alterações estruturais no sistema”. Ainda que a reforma possa abranger o sistema educativo tanto na sua totalidade como apenas uma parte dele, reiteramos a opinião do autor de que qualquer reforma se concretiza com a finalidade de introduzir alterações políticas e pedagógicas justificadas.

Em idêntica linha de pensamento, Popkewitz (1997, p. 12) considera que “a reforma é melhor entendida como parte de uma regulação social”, o que resulta do facto de as atuais reformas não serem, simplesmente, “um mecanismo formal para reagir aos factos, mas [serem] parte dos factos em si, que servem para estruturar a lealdade e solidariedade social”. Por outro lado, qualquer reforma pressupõe mudanças e, eventualmente, alguma inovação. Daí o autor (*idem*, p. 26) afiançar que os objetivos da mudança estão direcionados para “redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como resultados esperados dessa mudança planejada”.

Só que, nem sempre reformar significa mudar. Para Gimeno (1997, p. 26), a ideia de reforma associa-se à ideia de “remoção”, o que confere uma “certa notoriedade” ao processo perante a opinião pública e os docentes, relegando, muitas vezes, para segundo plano “uma política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar o serviço da educação”. No fundo, muitas reformas criam “sensação de movimento, geram expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança” (*ibidem*). É nesta ordem de ideias que Popkewitz (1997, p. 166) considera que o principal desafio de qualquer reforma é “identificar os meios mais apropriados para alcançar os fins estabelecidos, assim como as estratégias para aumentar a eficiência e a coordenação dos programas”. Também para Silva (2008, p.184), uma reforma educativa “é um dos mais poderosos instrumentos no campo da administração do ensino, e a própria ideia de reforma está também ligada a ideia de sistema: unidade coerente composta de diferentes elementos”. Por isso, considera que as reformas “são projetos políticos e intelectuais com forte repercussão nas práticas, ligando as vertentes técnica e política da administração educacional, e as componentes teórica e prática” (*ibidem*). Daí a sua importância na mudança e melhoria do sistema educativo de qualquer país.

No caso de Angola, a reforma educativa e curricular é um processo que vem decorrendo há já alguns anos com o intuito de gerar condições para criar estruturas básicas essenciais ao sistema de ensino e implementar políticas educacionais que garantam a modernização do sistema e o desenvolvimento de inovações pedagógicas que tornem o ensino mais atrativo e de melhor qualidade, numa lógica de igualdade educativa para todos os cidadãos.

Foi com base nos pressupostos que acabámos de referir que se tornou pertinente averiguar se, no ensino primário, a reforma conduziu a uma efetiva descentralização das decisões curriculares, se viabilizou a participação dos professores e das comunidades educativas na vida das escolas e se conseguiu gerar mudanças nas dinâmicas de trabalho que se desenvolvem no seu interior.

2. IMPACTO DA REFORMA EDUCATIVA NAS ESCOLAS

2.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Como referimos oportunamente, este texto dá conta de alguns resultados de um estudo mais amplo, em que participaram professores do ensino primário que, no ano letivo de 2012/2013, lecionaram em escolas públicas da província de Benguela, em Angola.

2.1.1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A problemática de investigação que abordámos ao longo deste percurso investigativo de que aqui damos conta circunscreveu-se às principais mudanças concretizadas pela Reforma Educativa em Angola, com o intuito de averiguar se, no ensino primário, a reforma tem sido feita a partir de uma efetiva descentralização das decisões curriculares, se tem viabilizado o reforço da participação dos professores e da comunidade educativa na vida das escolas e se tem conseguido gerar mudanças nas dinâmicas de trabalho que se desenvolvem no seu interior ou se, pelo contrário, o discurso que está na base da reforma continua a situar-se apenas no domínio da retórica.

2.1.2. METODOLOGIA UTILIZADA

Considerando a problemática em estudo e os objetivos que pretendíamos concretizar nesta fase do processo, decidimos realizar uma investigação quantitativa, de cariz descritivo e interpretativo, tendo para o efeito utilizado como instrumento de recolha de dados um questionário, o que nos permitiu abranger um número considerável de respondentes, incluídos numa amostra representativa da população em estudo. Os dados recolhidos foram, posteriormente, tratados através de um conjunto de operações de estatística descritiva.

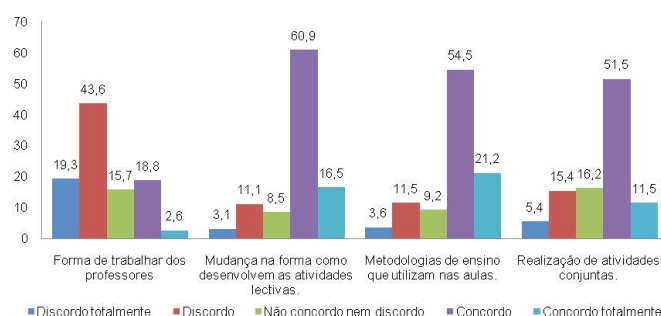
2.2. MUDANÇAS DECORRENTES DA REFORMA EDUCATIVA E CURRICULAR

2.2.1. MUDANÇAS NAS DINÂMICAS DE TRABALHO NA ESCOLA

Um dos conjuntos de questões colocadas aos professores, no âmbito da reforma, referia-se às mudanças nas dinâmicas de trabalho que desenvolvem nas escolas.

Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dinâmicas de trabalho dos professores



A análise dos dados inseridos no gráfico anterior permite-nos inferir que, relativamente à(s) forma(s) de trabalho dos professores, a maior parte dos inquiridos (62,9%) afirma que já não trabalha de modo tão individualista, uma prática ainda comum em muitas escolas. Posição diferente é assumida por 21,4 % de inquiridos, uma vez que afiança que os professores continuam bastante individualistas, um aspeto que, em nosso entender, tem reflexos negativos quer ao nível do próprio funcionamento da escola, quer ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes. Existe ainda uma percentagem significativa de inquiridos (15,7%) que não se pronuncia a este respeito, o que não deixa de ser preocupante.

Em relação à forma como planificam e desenvolvem as atividades letivas, a maioria parte dos respondentes (77,4%) admite que alterou o modo como trabalhava nestes domínios, existindo, porém, uma percentagem ainda significativa de docentes que ou afirma o contrário (14,1%) ou ignora o assunto (8,5%). Estes resultados demonstram que a maioria dos respondentes está consciente da necessidade de alterar a forma como planifica as atividades letivas, bem como o modo como as desenvolve na sala de aulas, aspetos essenciais para conseguirem envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem e de melhorarem os seus resultados.

Questionados sobre as metodologias a que recorrem nas aulas, 75,7% dos inquiridos afirma que decide em conjunto, com os colegas, quais as metodologias

de ensino a utilizar, opinião de que discordam 15,1% dos respondentes. Os restantes 9,2% não emitem qualquer opinião. A concretizar-se, esta prática permite-nos concluir que os professores começam a valorizar as decisões conjuntas, o que, para além de lhes proporcionar mais segurança, contribui para poderem decidir coletivamente quais as melhores formas de organizar e concretizar o ensino e a aprendizagem.

No que diz respeito à realização de atividades conjuntas, e na sequência da questão anterior, 63% de respondentes assegura que esta é uma prática que tem vindo a tornar-se recorrente nas suas escolas, embora exista um número ainda expressivo de docentes (20,8%) que garante não ser uma prática comum na instituição em que trabalham.

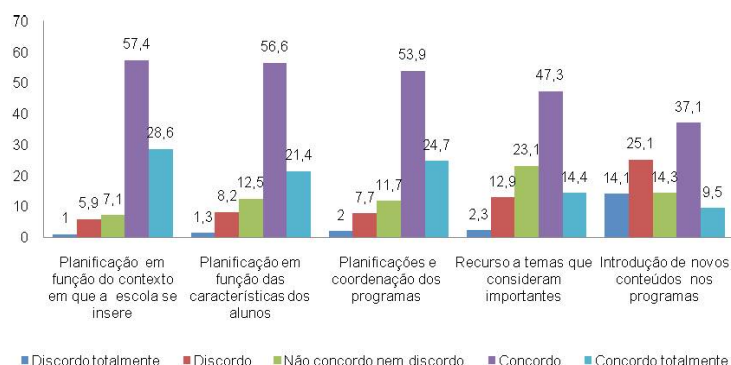
Em suma, os dados demonstram que existe já um número significativo de professores que se foi apropriando dos benefícios que resultam do trabalho conjunto, quer em termos pessoais quer em termos profissionais.

2.2.2. MUDANÇAS NAS DECISÕES CURRICULARES DOS PROFESSORES

Um outro conjunto de questões, também fundamental, diz respeito à planificação didática, o que nos levou a questionar os professores sobre as decisões curriculares que tomam nesse processo. Os dados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 2.

A análise dos dados ineridos no gráfico permitem-nos constatar que, relativamente à planificação dos processos de aprendizagem em função do contexto onde a escola se insere, 86% dos inquiridos assegura que têm em consideração esse requisito, opinião de que discordam 6,9% de docentes. Os restantes 7,1% não emitem qualquer opinião sobre o assunto. Apesar da tomada de decisões, ainda, ser uma prática incipiente em muitas escolas, visível pela posição ambígua que os professores assumem relativamente à sua autonomia curricular, é evidente a tentativa de contextualizar o currículo, procurando adaptá-lo às características reais de cada contexto, o que é fundamental para o sucesso dos alunos.

Gráfico 2 – Decisões dos professores relativamente à planificação didáctica



Ainda no que diz respeito à planificação e conseqüente concretização dos processos de ensino-aprendizagem, bem como ao sucesso educativo dos alunos que as frequentam, estudos recentes (Leite *et al.*, 2012) demonstram que as características do contexto em que a escola se insere são fundamentais na organização e concretização do currículo.

Solicitados a pronunciarem-se sobre a importância das características dos alunos, 78% dos professores afirma que considera esse aspeto quando planifica as suas aulas, 9,5% revela que não têm em conta esse pressuposto e 12,5% mostra-se indiferente a essa possibilidade. Ora, vários estudos têm revelado que o conhecimento por parte dos professores das características dos alunos é fundamental para poderem atender às suas necessidades e para conseguirem atingir os objetivos que se pretendem em termos educativos.

Ainda nesse domínio, e na sequência da questão anterior, importa referir que 78,6% dos professores inquiridos considera que as planificações que desenvolve em colaboração com os colegas são essenciais para a coordenação dos programas ao longo do ano, 9,7% têm opinião contrária e 11,7% não se pronuncia a este respeito.

Relativamente à possibilidade de os professores poderem recorrer a temas que consideram importantes para a aprendizagem dos alunos, 61,7% assegura que, sempre que possível, recorre a esses temas em prol das necessidades dos alunos, 15,2% afirma que recorre a outras temáticas para além dos que estão previstos nos programas e os restantes 23,1% não emite opinião a esse respeito. Apesar de

o currículo ser definido a nível central, os professores devem ter autonomia para recorrer a temáticas que considerem pertinentes, isto é, devem ter possibilidade de explorar temáticas e recorrer a metodologias que permitam adaptar o currículo, tanto ao contexto como aos estudantes, tendo em vista a melhoria das suas aprendizagens.

No tocante à introdução de novos conteúdos nos programas, sempre que os professores considerem necessários, as opiniões dividem-se: 46,6% dos inquiridos assegura que recorre a outros conteúdos para além dos que estão previstos nos programas, 39,1% assegura que não e 14,3% não se pronuncia sobre o assunto. Se tomarmos em consideração a diferença percentual que existe entre os que admitem e rejeitam esta possibilidade, podemos concluir que os professores não utilizam as oportunidades de decisão que lhes estão consignadas no processo de desenvolvimento do currículo, nem se mostram dispostos a poder usufruir delas. Trata-se de uma situação preocupante, uma vez que ninguém melhor do que o professor poderá tomar essas decisões, pois é ele que conhece as reais necessidades dos estudantes. No entanto, a análise das respostas a esta questão levantou algumas dúvidas em relação aos que afirmam recorrer a outros conteúdos, uma vez que a extensão dos programas em vigor dificulta essa possibilidade. Por isso, este é um assunto que merecia uma análise mais profunda, para verificar a que conteúdos os professores se referem, porque recorrem a eles e quais os benefícios que daí resultam para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a apresentação dos dados, importa agora fazer uma análise crítica dos mesmos, já que, para além de permitir inferir algumas conclusões no estudo que realizámos, permitirá constatar se, na opinião dos professores, a reforma educativa em Angola produziu os efeitos previstos, bem como inventariar aspetos de melhoria futura.

No que diz respeito às dinâmicas de trabalho dos professores, verificámos que embora predomine o trabalho individual, começam a aflorar situações de trabalho conjunto, o que demonstra que os professores têm consciência dos benefícios que daí podem advir em termos pessoais e profissionais. Convém lembrar que

a colaboração é um dos temas que, nos últimos anos, tem sido frequentemente referenciado no campo da educação, uma vez que se reconhece ser uma mais-valia na melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores.

Um outro aspeto digno de registo é o reconhecimento, pelos inquiridos, da necessidade de alterar a forma como planificam e desenvolvem as atividades letivas, o que só será possível através da mudança das suas práticas curriculares. Não nos surpreende que esta seja uma mudança ainda muito ténue, uma vez que envolve uma mudança de mentalidades, a que não é alheia uma transformação dos valores, das emoções e das conceções que modelam a prática docente e a visão sobre a educação, o ensino e a aprendizagem.

O mesmo se passa relativamente à possibilidade de recorrerem a temas que considerem fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Embora reconheçam que é uma prática crucial para o sucesso educativo dos alunos, bem como para a construção da sua autonomia, constata-se que não é, ainda, uma prática comum nas escolas.

Porém, existe ainda uma outra questão não menos preocupante, que o estudo mais amplo revelou e que não podemos deixar de trazer à colação. O facto de uma maioria significativa de professores, formados para lecionarem no 1º e no 2º ciclo, não serem portadores dos conhecimentos e das competências pedagógicas e metodológicas necessárias para atender às necessidades dos alunos do ensino primário. Daí a necessidade de, por um lado, aumentar a capacidade e melhorar a qualidade da formação ministrada nas escolas de formação de professores do ensino primário e de, por outro lado, criar condições para que os professores que já estão no sistema possam fazer formação contínua em instituições que os apetrechem com saberes – científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos – que lhes permitam atender às necessidades de aprendizagem dos jovens que frequentam este nível de ensino.

É que, como refere Morgado (2011, p. 808), “a necessidade de os professores mudarem as suas práticas curriculares” é inadiável, sendo certo que “qualquer reforma que descure este aspeto está condenada ao fracasso”. Para que isso seja possível, é preciso que os docentes “deixem de se limitar a cumprir aquilo

que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham” (*ibidem*). Daí a importância que a formação – inicial e contínua – desempenha em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

- Canário, R. (1992). *Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação*. In A. Estrela & M. Falcão (Orgs.), *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Leite, C. et al., (2012). *Práticas curriculares no ensino da matemática: percepções de alunos do 9.º ano de escolaridade e sua relação com a contextualização curricular*. *interacções*, nº. 22, pp. 83-112. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/1537/1228> . (Consultado em 25 de outubro de 2013)
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 73, 793-812.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora
- Popkewitz, Th. (1997). *Reforma Educacional – uma política sociológica*. Porto Alegre: Artmed.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

- Lei nº 13/01, de 31 de dezembro – Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE). Diário da República, I série - nº 65 de 31 de Dezembro de 2001.