



Ano 6, Vol 6, Núm. 2, jul-dez, 2025, pág. 480-495.

O Currículo e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico no Segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral.

The Curriculum and the Development of Critical Thinking in the Second Cycle of General Secondary Education.

Maria José Teixeira¹

RESUMO

A crítica é o motor que promove a mudança social e o currículo o instrumento através do qual o sistema educativo efectiva o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. A falta de direccionamento para o desenvolvimento do pensamento crítico no processo de educação e ensino no segundo ciclo do ensino geral se traduz na obediência cega e na estagnação social, em oposição aos objectivos da Lei 17/16 Lei de Base da educação angolana que enfatiza uma educação e um ensino capazes de promover a mudança individual e social. A constatação de que os estudantes do segundo ciclo do ensino geral apresentam dificuldades em emitir opiniões e argumentar suas escolhas, impele a abordagem do tema o currículo e o desenvolvimento do pensamento crítico no segundo ciclo do ensino geral, com o objectivo de compreender a influência do currículo no desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes do segundo ciclo do ensino geral. A pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, com recurso ao método de pesquisa bibliográfica e documental. Pretende-se que sejam promovidas reflexões em torno da concepção do currículo do ensino secundário geral, bem como das teorias curriculares que servem de base ao sistema de educação e ensino angolano. Espera-se consciencializar todos os que estão comprometidos com a educação para a importância de se conceber um currículo voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e trabalhar no sentido da sua efectivação. Apela-se a uma maior divulgação por parte do Ministério da Educação dos instrumentos que servem de sustentáculo aos currículos entre os profissionais da educação.

Palavras chave: Currículo; Pensamento crítico; Ensino secundário;

ABSTRACT

Criticism is the engine that promotes social change and the curriculum is the instrument through which the education system effectively develops critical thinking in students. The lack of guidance for the development of critical thinking in the education and teaching process in the second cycle of general education translates into blind obedience and social stagnation, contrary to the objectives of Law 17/16, the Angolan Basic Law of Education, which emphasizes education and teaching capable of promoting individual and social change. The finding that students in the second cycle of general education have difficulty in expressing opinions and arguing their choices prompts the approach of the theme of the curriculum and the development of critical thinking in the second cycle of general education, with the aim of understanding the influence of the curriculum on the development of critical thinking in students in the second cycle of general education. The research is qualitative and exploratory in nature, using the bibliographic and documentary research method. The aim is to promote reflections on the design of the general secondary education curriculum, as well as the curricular theories that serve as the basis for the Angolan education and teaching system. The aim is to raise awareness among all those involved in education of the importance of designing a curriculum focused on the development of critical thinking and working towards its implementation. The Ministry of Education is called for greater dissemination by education professionals of the instruments that support curricula.

Key words: Curriculum; Critical thinking; Secondary education;

¹ Estudante do curso de Doutoramento em Ciências da Educação do ISCED Sumbe. E-mail: teixeiramarajose9@gmail.com



INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje as sociedades estão em constante transformação, e a educação procura adaptar-se ao progresso social. Para tal, os sistemas educativos mudam seus fins e objectivos de modos que os homens formados por ele sejam capazes de transformar-se e consequentemente a sociedade, buscando soluções para os problemas ao seu redor.

Estes fins e objectivos tornam-se num sonho inatingível se não forem criadas condições para que o estudante desenvolva a capacidade de criticar. O senso crítico é o sustentáculo da mudança social e deve ser desenvolvido desde a educação pré-escolar para que o indivíduo ao longo da vida contribua com o seu ponto de vista em diferentes situações com que há de se deparar.

Um olhar aos enunciados das provas aplicadas pelos professores do segundo ciclo do ensino geral revela que muitas das questões colocadas têm como objectivo a simples reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor. A predominância no processo de ensino/aprendizagem de métodos com foco no ensino ao invés da aprendizagem convertem os estudantes em objectos aquando deveriam ser sujeitos na educação formal. No subsistema de ensino secundário geral muitos são os estudantes com dificuldade de argumentar seu ponto de vista ante uma situação problema apresentada na aula.

O exposto abre portas para a constatação de um problema: o currículo do ensino secundário geral e sua efectivação têm contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico? A ausência do pensamento crítico nos estudantes constitui um empecilho para o alcance de alguns objectivos constantes na Lei 17/16 como o descrito no artigo 33º (objectivos específicos do segundo ciclo do ensino geral) d) “desenvolver experiências práticas, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade, dinamizando a função inovadora e inventora da escola”.

Deste modo, pretende-se compreender a influência do currículo no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes do segundo ciclo do ensino secundário. Para a concretização da pesquisa recorreu-se a análise bibliográfica e análise documental.

Este artigo promove a reflexão em torno do currículo como elemento capaz de influenciar o desenvolvimento do pensamento crítico, visto que a falta de pensamento crítico nos



estudantes é uma condenação não apenas do estudante, mas do próprio sistema que o forma, porque o país investe dinheiro na formação dos mesmos, mas não conseguirá colher os frutos de que precisa (indivíduos capazes de interagirem com o meio buscando soluções para os problemas nacionais e globais). Não se estaria a gastar muito dinheiro em vão?

CONCEITOS FUNDAMENTAIS

1. Currículo

A palavra currículo é um termo polissêmico cujas definições ao longo do tempo se foram adequando ao contexto histórico social.

Lopes et al, (2012:19) o definem “como a grade curricular com disciplinas actividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. Já Mendes et al, (1996:16) alegam,

que o currículo escolar assumido, declarado e que normalmente toma a forma escrita, cargas horárias, instruções para adequação dos espaços [salas de aulas ‘normais’ para umas disciplinas, oficinas para outras, laboratórios para algumas, campos ao ar livre ou ginásios para uma ou outra, etc].

Percebe-se uma convergência nas definições dos autores e se pode ler nas entrelinhas que o currículo é algo pré-concebido e compreende aspectos teóricos, práticos que guiam todas as actividades que são realizadas na escola, tornando-se possível a partir dele descortinar que conteúdos são mais importantes, em que condições se realizam as actividades, se no ginásio, oficina ou laboratório etc.

Eyng, (2010) apresenta o currículo em três dimensões, sendo o currículo como conteúdo, o currículo como planificação e o currículo como realidade interactiva, e é neste último que reside nosso interesse “pois implica, fundamentalmente a consideração da dinâmica entre planeamento da escola e da aula e a consideração das convergências existentes entre o currículo como intenção e o currículo como acção” Ibid, (2010, p. 24). O interesse por este ponto de vista do currículo deve-se ao facto de se existirem incongruências entre o currículo concebido e a sua efectivação no contexto angolano.



Assim, conclui-se que o currículo é um projecto de âmbito educacional onde devem constar as actividades escolares, que por sua vez são delineadas em função dos fins e objectivos descritos na Lei de Bases da Educação. Para que a efectivação do currículo seja exitosa é necessário a adequação do mesmo a realidade de cada contexto.

1.1- Pensamento crítico

O desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica é uma competência essencial para que o ser humano participe de forma positiva na vida da comunidade em que se encontra inserido. Segundo (Vieira e Vieira, 2005, p. 90)” é uma forma de pensar com um valor considerável para cada um se conhecer a si próprio e ao mundo, usar o seu próprio conhecimento de modo a fazer escolhas sensatas e comunicar com os outros”

A par do conceito de pensamento crítico na literatura encontram-se outros com o mesmo objectivo como: consciência crítica, consciência reflexiva, ou ainda a reflexão crítica. Por entender-se que tratam do mesmo assunto tecem-se algumas palavras em torno destes. Ao separar o termo consciência obtém-se “senso do certo e do errado de um indivíduo” (Dicionário de psicologia, 2010, p. 218). Entre o estar certo e o estar errado por vezes o indivíduo se depara com a incerteza e na busca da certeza surge o desejo de melhorar o incorrecto, colocando-se questões cada vez mais complexas que conduzem a soluções para o que o inquieta. Esta actividade designa-se raciocínio, reflexão ou pensamento. Razão pela qual entende-se que pensamento crítico consciência reflexiva e reflexão crítica são a mesma coisa.

Quando o indivíduo reflecte em torno de determinado assunto e assume que seu ponto de vista está errado, o modo como encara o problema sem resignação faz com que este, olhe para o mesmo de modo diferente, o que denota que atingiu a autocrítica. Este mesmo exercício, mas questionando o ponto de vista de outro indivíduo, ou outros indivíduos, indica que ele possui o senso crítico colectivo. Estes passos caracterizam a consciência crítica que se traduz na” capacidade de discernir, é o modo de seleccionar os modos válidos dos não válidos de um processo” (Binji, 2015, p. 128).

Portanto, aquele a quem se ensina a pensar de forma crítica é capaz de emitir opiniões firmando seu ponto de vista, com argumentos justificados. Diferente dos estudantes do segundo ciclo do ensino secundário que no contexto angolano muitas vezes ante situações



problemas dizem “eu sei, mas não sei explicar”. Por esta razão acredita-se que o pensamento crítico é a base da aprendizagem significativa e logo o sustentáculo de qualquer transformação quer seja no próprio indivíduo, quer seja na sociedade. Ele potencia a capacidade de analisar uma situação, extrair dela tanto o positivo quanto o negativo e em função destes construir uma visão pessoal da situação envidando esforços para melhoria, para a inovação resolvendo problemas da comunidade.

2. Estrutura do subsistema de ensino geral

De acordo com a Lei de Base no seu artigo 26º (Estrutura do Subsistema de Ensino Geral) o subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário
- b) Ensino Secundário

Esta pesquisa incide sobre o subsistema de ensino secundário geral e além deste encontramos o ensino técnico profissional e os magistérios caminhando os últimos para a sua extinção. De acordo com a Lei de Bases do sistema de educação angolano o estudante que não tenha reprovado permanecerá neste subsistema entre os 15-17, frequentando a 10ª, 11ª e a 12ª classes. É uma fase da vida estudantil em que o jovem aperfeiçoa seus esquemas mentais e encontrar um professor capaz de o auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico cria bases para que tenhamos na universidade mentes criativas e inovadoras.

3. A Lei de Bases e o desenvolvimento do pensamento crítico

Na 17/16 Lei de Bases da educação angolana alguns artigos fazem menção ao desenvolvimento da capacidade de reflectir de forma crítica, a título de exemplo o artigo 4º, c) atesta como um dos fins do processo de educação e ensino “Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais, e internacionais de forma crítica construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos.” No artigo 33º, d) concernente aos (objectivos específicos do segundo ciclo do ensino geral) se declara como objectivo deste subsistema “Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação.”



Os artigos acima referenciados deixam claro que existe por parte do governo de Angola a intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar de forma crítica, ou seja, que estes não sejam meros receptores e reprodutores de conhecimentos, mas que tenham a capacidade de analisá-los, de separar o positivo do negativo, questionar ambos de modos a melhorá-los e assim produzir novos conhecimentos. (Vieira e Vieira, 2005, p. 90) alegam que “a promoção da capacidade de pensamento crítico ajuda os alunos a compreenderem o mundo e, também a trabalhar a favor do seu êxito, quer enquanto aluno, quer enquanto cidadão.”

Estas palavras confirmam o que alegado acima: o pensamento crítico promove a mudança social. Se o desenvolvimento do pensamento crítico é uma meta, por que os estudantes revelam dificuldades em pensar criticamente?

Por isso se questiona:

- Será que os passos dados, após a determinação dos fins do sistema de educação e dos objectivos do subsistema do segundo ciclo do ensino geral ensino em Angola permitem a concretização do exposto na c) do artigo 4º e na d) do artigo 33º?

- Como são concebidos os currículos do segundo ciclo do ensino geral para o alcance destas metas?

- Que metodologias são utilizadas pelos professores do segundo ciclo do ensino sgeral durante as actividades escolares?

4. Concepção do currículo em Angola

Com base nas experiências de outros países como, por exemplo, o Brasil, descrita por Eyng, (2010:43),

a planificação e o desenvolvimento do currículo se fundamentam nas políticas curriculares que são detalhadas para os diferentes níveis de ensino por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; estes documentos são apresenta os aos professores bem como os seus objectivos num site.

Está claro que na realidade descrita os professores conhecem os documentos que regem a elaboração dos currículos e os responsáveis pela educação têm consciência da



importância da opinião dos professores para o êxito dos currículos, por isso o deixam a disposição dos professores, de modos que suas opiniões sejam bem fundamentadas e consequentemente válidas. Afinal o professor é o que tem a responsabilidade de concretizar todas as acções nele constantes e não integra-lo na concepção do mesmo pode resvalar em desinteresse na abordagem de alguns temas. Por este facto, (Nunes, 2025, p.31) afirma que” é de extrema importância que este imprescindível profissional indague-se dos motivos pelos quais os desafios da prática pedagógica se repetem e/ou se mantêm em nossa cultura...”

Realidade bem diferente se vive em Angola onde” privilegiam-se ainda as estratégias antigas tipicamente de um currículo prescrito e julgado real. Ou seja, o desenho de saberes faz-se centralmente, de cima para baixo, ... (Afonso, 2022, p. 50). Parece então, não existir grande interesse em que os professores participem na elaboração do currículo, os professores recebem-no já concebido com uma percentagem de 20% para adequação aos diferentes contextos. Sobre este assunto (Afonso, 2022, p. 45) considera que é uma obrigação a inclusão de saberes locais no currículo sem determinar percentagens, mas sim numa perspectiva de diálogo com os universais”.

A contextualização é fundamental para que o estudante se inteire e busque soluções para os problemas locais e por este facto questiona-se: será que dedicar 20% dos conteúdos do programa de uma disciplina são suficientes para contextualização? Acredita-se que não. Especialmente a luz da a c) do artigo 33º da lei de bases que declara como objectivo específico do II ciclo “desenvolver uma visão de mundo assente no pensamento filosófico, lógico e abstracto e na capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática. Entende-se por problemas da vida prática aqueles que integram o quotidiano dos estudantes logo, é a partir da contextualização dos conteúdos que se tem a oportunidade de abordar tais problemas na escola e por isso julga-se que a percentagem de 20% ainda é muito baixa para a contextualização.

Por outro lado, não se fala da contextualização sem mencionar as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), onde esta deve realizar-se. A realidade mostra que durante estes encontros poucas são as ZIP em que os professores dialogam além da dosificação dos conteúdos. Para não questionar a interdisciplinaridade já que os professores se reúnem



em grupos por disciplinas. que metodologias usar, que conteúdo eleger para contextualização para mencionar algumas tarefas das ZIP. Será que a contextualização do currículo não deveria ser inicialmente tarefa do órgão que a nível municipal responde pela educação e só a posterior tarefa dos integrantes da ZIP? É importante recordar que a ZIP cobra ao professor o cumprimento do conteúdo planificado pela dosificação.

Deste modo, “não podemos deixar de apelar as entidades ministeriais, sobretudo ao Ministério da Educação que no nosso contexto é o protagonista de toda a política educativa e gestão curricular que, em muitos casos nem sequer tem em conta a perspectiva dos professores, relegando a estes a função de executores, através de programas disciplinares que se encontram em muitos casos, desajustados a realidade (Nunes, 2025, p. 44”

Sobre este assunto Lopes et al, (2012:46) escreveram que

o elaborador do currículo deveria partir de uma análise da realidade para o qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual o conhecimento de sua área seria necessário a um jovem que não se vai especializar nela.

Eyng, (2010:12) tem a mesma opinião e esclarece, “o currículo deve ser concebido tendo como parâmetro o contexto no qual se configura e as práticas educativas do cotidiano escolar mediante as quais se expressa, considerando-se o currículo vivenciado a prática do projeto pensado/aplicado e avaliado”. (Nunes 2025, p. 41) destaca que” assim, professores devem participar de forma activa na elaboração do currículo e devem manter-se abertos a alterações sociais de modos a continuar a contextualizá-lo”

Está-se de total acordo com Lopes, Macedo, Eyng e Nunes, e a leitura do supracitado deixa claro que os curriculistas, ao conceber o currículo devem ter em consideração o local em que este há de ser aplicado, o seu contexto, a opinião do professor, afinal dele depende a efectivação do mesmo.” Nunes, 2025, p. 32 declara que “os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” no contexto angolano.

Lamentavelmente os currículos do ensino secundário em Angola ainda são concebidos por especialistas em escritórios que muitas vezes não conhecem a realidade das escolas



nem do contexto em que estas estão inseridas. Basta olhar-se para a reforma que previa 35 estudantes por sala de aulas quando as escolas secundárias têm salas com cinquenta e cinco a sessenta e poucos alunos. Este exemplo deixa clara a existência de um desfasamento entre o currículo pensado e o currículo vivido.

Assim, é fundamental que no momento da concepção do currículo estejam presentes além dos curriculistas, os professores, os representantes das diversas instituições, cujo conteúdo deve constar no currículo, como a polícia, a agricultura, a pecuária, o ambiente, as pescas, a cultura, etc. Devem também estar representados os encarregados de educação, os representantes do poder local (sobas) e os estudantes de modos que ele reflita os interesses da sociedade que o há de utilizar.

O currículo é um projecto que deve ser concebido com a participação de vários actores sociais e esta participação passa a ser sinónimo de contributo para a qualidade, eficiência e eficácia da educação.

O desafio participativo aponta para a capacidade de inovar para o bem comum. Tendo como objectivo uma sociedade marcada por paz, democracia, equidade e riqueza ... Participação é processo exclusivo humano, que potencia a convivência social da forma mais digna conhecida, fazendo da história experiência orientada pelo bem comum. (Demo, 2004, p. 20). Para terminarmos reforçamos nossa ideia sobre a importância da consciência crítica com o escrito por Demo, (2004) “sem consciência crítica, conhecimento e participação não é viável o desenvolvimento humano, porque a população sequer se descobre como oportunidade”.

No exercício da participação se busca a solução para os problemas sociais. Assim sendo em pleno século XXI em que as transformações sociais são uma constante não se podem construir mentes reflexivas críticas sem o envolvimento da sociedade na projecção do instrumento com o qual o estado espera construir um país melhor para todos os que nele habitam.

Ventura, (2016: 148,149) é mais profundo ao afirmar:

o êxito de um projecto curricular também depende dos condicionalismos económicos existentes numa dada sociedade, tais como os recursos educativos, a



valorização da carreira dos professores, as expectativas profissionais dos alunos, as concepções curriculares dos alunos, a pressão dos grupos económicos na escolha das áreas de conhecimento.

A descontextualização do currículo pode contribuir para o abandono escolar o estudante ao não ver aplicabilidade do que aprende na escola no seu dia a dia pode perder a motivação. A falta de contextualização gera um hiato entre o currículo pensado e o currículo vivenciado. Quanto mais vinculado à realidade local estiver o currículo maiores as probabilidades de este atrair aos estudantes e se aumenta a chance de apresentação deste de forma problematizada.

Relativamente à necessidade da vinculação teoria prática (Hengemuhle, 2010, p. 60) afirma “deve haver continuidade entre o contexto exterior e o que se apreende na escola, pois o saber escolar que não encontrar significado na vida não é saber”. A existência da relação teoria /prática eleva a experiência e assim chega-se a ideia de Morin (2011: 20)” o conhecimento que do conhecimento comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, em princípio e uma necessidade permanente”. Está-se em crer que este conhecimento a que se refere o autor não é o conhecimento reproduzido, mas o conhecimento construído na base da reflexão.

Pelo que, mais uma vez

convidamos as entidades competentes, gestores escolares os docentes, encarregados de educação e alunos a diminuírem as certezas sobre o processo, dando lugar a indagações tais como:

- Em que medida o trabalho desenvolvido na escola, tem elevado o senso crítico do aluno?
- Qual é a diferença entre o modo como abordávamos as aulas a duas décadas e o momento actual? ... (Nunes, 20025, p. 34)

2.2 - O currículo e a prática docente

Os sistemas educativos que têm desenvolvido o pensamento crítico em seus estudantes têm bem definidas as teorias curriculares que os sustentam. Lamentavelmente, o currículo angolano ainda não tem um normativo legal que esclareça que teoria ou teorias lhe servem de base ”... em Angola, impera a modalidade de concepção filosófica da educação limitada ao topo que não inclui a própria política curricular e demais documentos do quadro curricular... os subsistemas funcionam desprovidos desse normativo legal”



(Afonso, 2024,p.179180) e para muitos professores o principal guia do seu trabalho é o programa da disciplina que têm de cumprir num determinado espaço de tempo sob pressão das ZIP o que faz incidir o foco do professor sobre o ensino deixando para segundo plano a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento do pensamento crítico.

Perante tais ocorrências, colocamos a seguinte pergunta. Até que ponto podemos pensar em qualidade de aprendizagem desde currículos caracterizados por uma natureza problemática e com práticas de gestão baseadas no modelo tradicional da educação formal?” (Manuel, 2024, p. 310)

Ausência de teorias curriculares oficialmente eleitas para o sistema de educação e ensino angolano contribui para que os professores andem a tatear em relação às práticas docentes a adoptar.

Conclui-se que o ensino em Angola ainda segue a teoria tradicional, “aqui o professor ainda é visto como o centro do processo de ensino, a aula ainda é vista como simples repetição dos conhecimentos por parte do aluno” (Binji, 2015, p. 101), “neste sentido, a transmissão do conhecimento através de aulas teóricas (dadas pelo professor ao educando) que predomina na maioria dos contextos educativos, pouco resultativa ...” (Manuel, 2024 p. 40) denotam estagnação em algumas práticas da educação formal.

Contudo descortinam-se algumas nuances das teorias, crítica e pós-crítica, como se pode ver, por exemplo, no (currículo do segundo ciclo do ensino geral, 2011, p. 10) onde se apresenta como perfil de saída “assegurar que os alunos se identifiquem criativamente com a realidade angolana, proporcionando conhecimentos sólidos sobre a sua história, geografia, aspectos sócio culturais e sócio demográficos”.

Por outro lado, o mesmo documento traz elementos que permitem identifica-lo com a teoria curricular tradicional.

Sendo os programas a componente fundamental dum currículo, aqueles devem ser contextualizados, ou seja, desenvolvidos tendo em conta quer as condições da comunidade escolar no sentido restrito [da escola e dos que nela trabalham] quer da comunidade envolvente, para promoverem o sucesso, não só escolar, mas também educativo, dos alunos.



Para que esta contextualização possa ser feita, os professores só poderão basear-se no conhecimento dos aspectos que integram a apresentação e fundamentação do currículo que antecedem os programas. Currículo do segundo ciclo Ibid, (2011: 29).

Existe uma incongruência nestas palavras como alguém pode contextualizar um programa que se baseia num currículo se pouco ou nada sabe sobre o currículo? Ou mais grave ainda se não existem tais normativos legais?

Convenhamos que se queremos práticas docentes que incentivem o pensamento crítico do estudante é preciso que aquele que é o responsável por facilitar este processo saiba que teorias dão sustentação a sistema de ensino para não andar a deriva.

Questiona-se se existe alguma forma de uma educação tradicional onde os estudantes reproduzem o que o professor ensina e onde a abertura para o diálogo não é uma realidade conseguir desenvolver o pensamento crítico? Certamente não, porque “quanto mais exercitem os estudantes no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a *consciência crítica* de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”. Freire, (2007, p. 66). O autor confirma que a escola tradicional jamais alcançou a reflexão pelo contrário inibe a mesma controlando o pensamento dos estudantes, por isso Lopes et al, (2012: 27) declaram que “uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução”.

Se o estado por meio da lei de base prevê um sistema de ensino e educação capaz de transformar nossa sociedade, devem ser tomadas todas as providências para que não seja este objectivo um sonho, e isso passa pela substituição de um sistema de ensino e educação voltado para a reprodução e consequentemente com foco no ensino, por outro com foco na reflexão e naturalmente com ênfase na aprendizagem. Considerar a perspectiva de o aluno ser o centro dos processos de ensino e de aprendizagem converge com metodologias activas se ensino... (Nunes 225, p.37). Neste contexto a lógica de depósito de informação deve dar lugar a reflexão (Nunes, 225, p. 38).



3- Hierarquias entre as disciplinas

Ao olhar para qualquer currículo do segundo ciclo em Angola, logo se percebe a sua organização por áreas disciplinares a título de exemplo citam-se os cursos do ensino geral pré-universitário composto pelo, curso de Ciências Físicas e Biológicas, em que a Física, e a Biologia e a Matemática são disciplinas em que o estudante não pode ter negativa para poder transitar, curso de Ciências Económico- Jurídicas onde as disciplinas fundamentais são: Economia, Geografia, história, Ciências humanas e Artes Visuais.

No sistema de formação de professores encontramos a mesma organização. Curso Biologia/Química, Matemática/Física; Geografia/História e Língua Portuguesa todos esses com cadeiras fundamentais as quais os estudantes não podem reprovar.

Como se vê este modo de conceber o currículo passa a ideia de integração de áreas do saber afins. Mas na realidade impõe a separação entre os professores até porque determinados conteúdos são mais importantes que outros e isto distancia os professores limitando o intercâmbio entre eles. O que prevalece no sistema educativo na realidade é uma organização disciplinar, pois os professores das diferentes disciplinas trabalham sempre de forma isolada, as reuniões para o tratamento do conteúdo a ser ministrado são sempre entre os professores que lecionam a mesma disciplina. Para (Pacheco, 2001, p. 82)

a organização curricular por disciplinas implica necessariamente o regime de docência em que o professor é responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada que levanta inúmeras barreiras entre professores pertencentes a grupo disciplinares diferentes.

Onde fica o conceito da interdisciplinaridade neste modelo curricular? Está-se em crer, mais no papel do que na prática, pois pensa-se que se existisse na prática os professores teriam de quando em vez, encontros interdisciplinares para discutirem sobre esses temas, como relacioná-los de modo a desenvolver a reflexão crítica, pois o estudante iria comparar o mesmo conhecimento, mas aplicá-lo a diferentes disciplinas. O que constitui um excelente exercício de reflexão crítica. No contexto angolano, os currículos “são ainda caracterizados, em alguns casos com um número elevado de disciplinas que apresentam também problemas de ambição temática e descontinuidades intradisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares (Afonso, 2024, 208).



Pensa-se que esta forma de trabalhar isoladamente não só não promove o pensamento crítico como prejudica a busca de solução para os problemas, já que a maior parte dos problemas são resolvidos mobilizando conhecimentos de diversas áreas pelo que, é essencial que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, sejam levadas em consideração sempre. (Pacheco, 2010, p. 84) por sua vez acrescenta que “a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da divisão global das diferentes disciplinas”.

Esta ideia deixa claro que a interdisciplinaridade não significa a inexistência das fronteiras entre as disciplinas afinal têm objectos de estudo diferentes, mas que em determinados conteúdos esta barreira deve ser ténue.

Por outro lado, o facto das disciplinas consideradas fundamentais impedirem a transição do estudante é visto como um bloqueio à reflexão estudantil, pois tem-se que admitir que muitos estudantes, por exemplo, do curso de Ciências Físicas e Biológicas pretendem fazer engenharia no curso superior e geralmente estes por natureza têm dificuldades com disciplinas teóricas como a Biologia, que embora tenha componente prática pelas condições a que são submetidos professores/alunos em Angola acaba sendo apenas teórica.

Ao ser colocada como condicionante de transição para estes estudantes, não está o currículo neste caso a impedir a progressão do estudante? A sua capacidade de reflexão certamente é afectada toda vez que pensa na disciplina de Biologia o que em si desmotiva o estudante e deve constituir um problema para a reflexão crítica dos que pensam a educação em Angola.

Um currículo com estas características é ainda tradicional, e um empecilho ao desenvolvimento do pensamento crítico. É preciso que olhemos para os que avançaram na educação, dando ao estudante a possibilidade de optar por altura dos exames. Por que prender o estudante numa classe quando ele não quer ser veterinário, médico, nem agrónomo, mas engenheiro informático, arquitecto ou qualquer outro especialista que nada tem a ver com Biologia? Quantos se perguntam para que serviram determinados conteúdos, já que na área profissional escolhida estes não têm tanta importância. Assim o é a Biologia para o engenheiro informático. E este exemplo se aplica a outros cursos.



CONCLUSÃO

O currículo é um instrumento importante para o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes do ensino secundário geral e esta é uma competência do raciocínio que deve ser trabalhada com afínco desde a educação pré-escolar sendo continuada pelos professores dos diferentes subsistemas de educação.

Para que o desenvolvimento do pensamento crítico seja uma realidade no segundo ciclo do ensino secundário geral angolano, não basta que esteja plasmado nos fins e objectivos da Lei de Base, é necessário que o Ministério da Educação crie e divulgue os normativos legais que sustentam o currículo do ensino secundário geral, e reavalie o modo como é concebido o currículo. Os professores carecem de informações sobre as directrizes curriculares que sustentam a elaboração do currículo, o currículo não deve continuar a ser pensado em escritórios por profissionais isolados devemos primar por currículos com a participação de diversos representantes da sociedade.

Os elementos supracitados influenciam negativamente o trabalho docente, de modos que a falta de vinculação do currículo ao contexto prejudica o desenvolvimento do pensamento crítico e a busca de soluções para os problemas locais. O que dizer dos internacionais com um subsistema educação e ensino cujo aprioridade esta no ensino.

A predominância da organização por áreas disciplinares nas ZIP cria grupos logo a interdisciplinaridade ainda é algo muito frágil.

Portanto, para que as próximas gerações de cidadãos angolanos sejam críticos é necessário que a flexibilidade substitua a rigidez do currículo, e que sejam tomadas medidas visando eliminar o desfasamento entre o currículo pensado e o currículo vivido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem (reflexões para as mudanças necessárias)*. Luanda: Mensagem Editora.



Afonso, M. (2024). *Escolarização e aprendizagem significativa em Angola: Prática, desafios e mudanças necessárias*. Luanda: Editora Muenho.

Binji, P. (2015). *A reforma educativa em Angola: o desafio da construção duma escola libertadora*. Padova: Propaganda.

Currículo do 2º ciclo do ensino secundário. (2011). Luanda: INIDE.

Demo, P. (2004). *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus Editora.

Diário da República de Angola. (7, Outubro de 2016) I série. Lei Nº 17/16, nº 170. (3995, 3996, 3998, 4008).

Eyng, A. M. (2010). *Currículo escolar*. São Paulo: Editora IBPEX.

Freire, P. (2007). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Hengemuhle, A. (2010). *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, A.C., Macedo, E. (2012). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Mendes, A.N., Portugal, M. G. C. C., Carneiro, A. H. & Silveira. M. H. P. A. (1996). *Dimensões de formação na educação*. Aveiro: Fundação Calouste Gulbenkian.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

VandenBos, G.R. (Org). (2010). *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.

Ventura. J. F. B. (2016). *Estudo do sistema curricular em Angola*. Finito de stampare: Proget Edizioni.

Vieira, R.M., Vieira, C. (2002). *Estratégias de ensino /aprendizagem*. Lisboa. Instituto Piaget.