

RELATÓRIO

AVALIAÇÃO DA

REFORMA CURRICULAR

IMPLEMENTADA NO ENSINO BÁSICO-FASE I



Palácio do Governo

CP nº 111, Várzea •

Cidade da Praia •

República de Cabo Verde •

T: (+238) 261 02 45 •



HOMOLOGAÇÃO

Assunto: Relatório de avaliação curricular implementada no Ensino Básico – FASE I
Projeto financiamento Banco Mundial, Projeto Capital Humano.

Componente1: support education system reforms to better prepare in-school youth for future employment.

*No âmbito da reforma curricular do Ensino Básico Obrigatório foi implementado um conjunto de medidas em relação às quais a presente avaliação busca analisar o grau de efetivação e de impacto. Em razão disso, é **Homologado**, pela Sua. Excia., o Ministro da Educação de Cabo Verde, Dr. Amadeu João da Cruz, o presente relatório de avaliação curricular implementada no Ensino Básico – FASE I.*

Gabinete do Ministro da Educação, praia, 20 de março de 2025.

O Ministro da Educação,


Amadeu João da Cruz

Índice

O- Resumo Executivo	9
1. Introdução.....	14
2. Metodologia da Avaliação	16
2.1. Inquérito aos professores do 1º ciclo do EBO- Caracterização dos inquiridos	20
2.2. Inquérito aos professores do 2º ciclo do EBO - Caracterização dos inquiridos	26
2.3. Entrevistas aos atores do sistema educativo - Caracterização.....	29
2.4. Grupos focais	30
3. Conceção da Revisão Curricular: fundamentos, organização, ações e resultados previstos 32	
3.1. Análise de alguns indicadores estatísticos	36
3.1.1. Capacitação docente no quadro da Revisão Curricular do EBO - Principais indicadores	45
4. Análise da perceção dos atores da comunidade educativa	50
4.1. A visão institucional	51
4.2. A Revisão Curricular do 1º Ciclo do EBO	56
4.3. Envolvimento dos docentes na Revisão Curricular do EBO	57
Perceção sobre o impacto da Revisão Curricular.....	62
Língua Portuguesa	65
Matemática.....	68
Ciências Integradas	73
4.4. A Revisão Curricular do 2º ciclo do EBO.....	79
Envolvimento e relevância da Revisão Curricular	80
Língua Portuguesa	87
Matemática.....	92
Ciências da Terra e da Vida	95
História e Geografia de Cabo Verde (HGCV).....	98
Geografia	100
Físico-Química.....	102
Inglês.....	105
Francês	109

Educação Artística	112
Educação Física.....	114
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....	116
5. Dimensões transversais da avaliação	121
5.1. Capacitação docente	122
5.2. Sistema de avaliação das aprendizagens.....	126
5.3. Apoio ao estudo e enriquecimento curricular	134
5.4. Inclusão em Educação.....	140
5.5. Organização da rede escolar.....	143
6. Análise crítica e SWOT da Revisão Curricular	147
6.1. Análise Global da Revisão Curricular.....	147
7. Conclusões.....	161
8. Referências bibliográficas	163

Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela 1. Agrupamentos (escolas) selecionados para a realização de entrevistas e de grupos focais com professores do 1º e 2º ciclos e alunos do 2º ciclo, diretores de agrupamentos, responsáveis de escolas e subdiretores pedagógicos	18
Tabela 2. Distribuição de nº de pessoas envolvidas na avaliação da Revisão Curricular por concelho.....	19
Tabela 3 Repartição dos doentes do 1º ciclo do EBO, segundo o concelho e por género.....	22
Tabela 4. Repartição dos docentes do 1º ciclo que tenham lecionado no 2º ciclo, segundo o género	23
Tabela 5. Repartição dos docentes do 1º ciclo, segundo a adequação da formação de base e por género.....	24
Tabela 6. Formação de base dos docentes sem qualificação adequada, segundo o género	25
Tabela 7. Professores inquiridos por tempo de serviço, segundo o género	26
Tabela 8. Distribuição dos inquiridos, segundo o concelho onde trabalham e por grupo etário	27
Tabela 9. Inquiridos e adequação da formação com a disciplina lecionada, segundo o género	28
Tabela 10. Entidades e instituições entrevistadas por concelho	29
Tabela 11. Grupos focais realizados, por concelho	31
Tabela 12. Síntese da produção legislativa referente à Revisão Curricular.....	37
Tabela 13. Documentos orientadores da Revisão Curricular	38
Tabela 14. Programas das disciplinas produzidos no âmbito da Revisão Curricular (1º ciclo do EBO)	38
Tabela 15. Programas das disciplinas do 2º ciclo EBO, produzidos no âmbito da Revisão Curricular	38
Tabela 16: Manuais das disciplinas do EBO produzidos no quadro da Revisão Curricular	41
Tabela 17. Fichas de aula do 1º ciclo.....	41
Tabela 18. Evolução das taxas bruta e líquida de escolarização	43
Tabela 19. Evolução da taxa de reprovação.....	43
Tabela 20. Evolução do rácio aluno/sala no EBO	44
Tabela 21. Evolução dos serviços à rede tecnológica e serviços básicos.....	45
Tabela 22. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 1º ano - ano letivo 2017/2018	46
Tabela 23. Formação dos professores de Matemática do 1º ano - ano letivo 2017/2018.....	46
Tabela 24. Formação dos professores de Língua Francesa do 5º ano - ano letivo 2017/2018 ...	47
Tabela 25. Formação dos professores de Língua Inglesa do 5º ano - ano letivo 2017/2018	47
Tabela 26. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 1º ano e 2º anos - ano letivo 2018/2019	47
Tabela 27. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano - ano letivo 2018/2019	48
Tabela 28. Formação dos professores do 3º e 7º anos- ano letivo 2019/2020.....	48
Tabela 29. Relação do número de docentes formados em função das disciplinas que administram (2020).....	49

Tabela 30. Relação do número de docentes formados até outubro 2021 em função das disciplinas que administram (2021)	49
Tabela 31. Matriz Curricular do ensino básico-1º ciclo	56
Tabela 32. Envolvimento na Revisão Curricular, segundo o concelho e género.....	59
Tabela 33. Necessidade de Revisão Curricular para os professores do 1º ciclo, segundo o Concelho	61
Tabela 34. Avaliação da Revisão Curricular do 1º ciclo, por concelho	63
Tabela 35. Aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular, por concelho.....	66
Tabela 36. Avaliação do desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular, por concelho ..	67
Tabela 37. Desempenho dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular por concelho	70
Tabela 38. Avaliação da aprendizagem dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular, por concelho	72
Tabela 39. Desempenho dos alunos em Ciências Integradas/Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, por concelho	75
Tabela 40. Avaliação da aprendizagem dos alunos em Ciências Integradas/ Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, por concelho.....	76
Tabela 41. Matriz curricular do ensino básico-2º ciclo	79
Tabela 42. Professores do 2º ciclo segundo o envolvimento no processo de Revisão Curricular, por sexo/género	80
Tabela 43. Necessidade da Revisão Curricular para os professores do 2º ciclo, segundo o género.....	81
Tabela 44. Escala de avaliação da Revisão Curricular do 2º ciclo do EBO	82
Tabela 45. Avaliação do desempenho e aprendizagem dos alunos, depois da Revisão Curricular, por concelho	84
Tabela 46. Avaliação da aprendizagem média dos alunos, segundo o concelho	87
Tabela 47. Melhoria do nível de aprendizagem em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular, segundo o concelho	88
Tabela 48. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Matemática, por concelho	92
Tabela 49. Melhoria desempenho dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular, segundo o concelho.....	93
Tabela 50. Avaliação da aprendizagem média de alunos em Ciências da Terra e da Vida/ Atividades Científicas, segundo o concelho	95
Tabela 51. Melhoria do desempenho dos alunos em Ciências da Terra e da Vida /Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, segundo o concelho	96
Tabela 52. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em História e Geografia de Cabo Verde, por concelho	98
Tabela 53. Melhoria do desempenho dos alunos em História e Geografia de Cabo Verde depois da Revisão Curricular, por concelho	99
Tabela 54. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Geografia, por concelho	101

Tabela 55. Melhoria do desempenho dos alunos em Geografia depois da Revisão Curricular, por concelho	102
Tabela 56. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Físico-Química, por concelho	103
Tabela 57. Melhoria do desempenho dos alunos em Físico-Química depois da Revisão Curricular, por concelho	105
Tabela 58. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Inglês, por concelho	106
Tabela 59. Melhoria do desempenho dos alunos em Inglês depois da Revisão Curricular, por concelho.....	107
Tabela 60. Pertinência da introdução do ensino de inglês a partir do 5º ano de escolaridade, por concelho.....	108
Tabela 61 Como avalia a aprendizagem média dos seus alunos em Francês, por concelho	109
Tabela 62. Avaliação da pertinência da introdução do Francês a partir do 5º ano de escolaridade, por concelho	110
Tabela 63. Melhoria do desempenho dos alunos em Francês depois da Revisão Curricular, por concelho.....	111
Tabela 64 Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Artística por concelho	112
Tabela 65. Melhoria do desempenho dos alunos em Educação Artística melhorou depois da Revisão Curricular, por concelho	113
Tabela 66. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Física, por concelho	114
Tabela 67. Melhoria do desempenho dos alunos em Educação Física depois da Revisão Curricular, por concelho	115
Tabela 68. Melhoria do desempenho dos alunos nas TIC depois da Revisão Curricular, por concelho.....	117
Tabela 69. Ano de escolaridade em que as TIC são ministradas, por concelho	118
Tabela 70. Melhoria do desempenho dos alunos nas TIC depois da Revisão Curricular, por concelho.....	119
Tabela 71. Avaliação da carga horária das disciplinas (1º ciclo).....	121
Tabela 72. Professores do 1º ciclo beneficiados com ações de formação/ capacitação no âmbito da RC, por concelho	123
Tabela 73. Impacto da formação na capacidade científica e pedagógica (1º ciclo), segundo o género.....	125
Tabela 74. Professores do 2º ciclo beneficiados com ações de formação	126
Tabela 75. Efetividade da implementação do sistema de avaliação das aprendizagens, por concelho.....	127
Tabela 76. Efetividade da implementação do sistema de avaliação das aprendizagens, por concelho (2º ciclo)	129
Tabela 77. Impacto da avaliação diagnóstica na identificação de necessidades específicas de recuperação (1º ciclo)	136
Tabela 78. Grau de elaboração e elaboração de Planos de recuperação de aprendizagens (1º ciclo)	136
Tabela 79. Grau e regularidade na realização de avaliação diagnóstica (2º ciclo)	138

Tabela 80. Impacto dos resultados da avaliação na melhoria do ensino-aprendizagem (2º ciclo)	138
Tabela 81. Impacto dos resultados da avaliação na identificação de necessidades de recuperação (2º ciclo)	139
Tabela 82. Impacto dos resultados da avaliação na elaboração de Planos de Recuperação de Aprendizagens (2º ciclo)	139
Tabela 83. Impacto da avaliação diagnóstica na identificação e sinalização de alunos com NEE (1º ciclo)	141
Tabela 84. Existência de mecanismos e condições de suporte aos alunos com NEE (1º ciclo)	141
Tabela 85. Impacto da avaliação diagnóstica e formativa na identificação e sinalização de alunos com NEE (2º ciclo)	142
Tabela 86. Efetiva identificação de alunos com NEE, a partir das avaliações (2º ciclo)	142
Tabela 87 Existência de mecanismos e de condições de suporte aos alunos com NEE (2º ciclo)	143
Tabela 88. Existência de Infraestruturas, equipamentos e materiais	145

Índice de Gráficos

Figura 1. Distribuição dos professores do 1º ciclo do EBO, segundo o género e o grupo etário	21
Figura 2. Distribuição dos professores do 1º ciclo EBO inquiridos, segundo o tempo de serviço e por género	21
Figura 3. Professores do 2º ciclo do EBO, segundo o tempo de serviço e género	26
Figura 4. Distribuição dos docentes, segundo a disciplina lecionada	28
Figura 5. Professores do EBO com formação científica e pedagógica, por concelho, 2020/2021	44

Acrónimos

CEI	Currículo Específico Individual
CI	Ciências Integradas
CNDHC	Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania
CTV	Ciências da Terra e da Vida
DNE	Direção Nacional de Educação
DSDCFPPED	Diretora do Serviço de Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores e Promoção da Educação a Distância
EBO	Ensino Básico Obrigatório
EBJA	Educação Básica de Jovens e Adultos
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
EPC	Educação para a Cidadania
ES	Ensino Secundário
FICASE	Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar
FPS	Formação Pessoal e Social
FQ	Físico-Química
GCV	Governo de Cabo Verde
GAEOVP	Gabinete de Ação Educativa e Orientação Vocacional e Profissional
HGCV	História e Geografia de Cabo Verde
ICIEG	Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade de Género
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IES	Instituições do Ensino Superior
IGE	Inspeção Geral da Educação
LBSE	Lei de Bases dos Sistema Educativo
LP	Língua Portuguesa
M28P	Método de 28 Palavras
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não-governamental
PEE	Plano Estratégico da Educação
PEI	Plano Educativo Individual
PREDC	Programa de Reforço de Desenvolvimento de Competências
RC	Revisão Curricular
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SINDPROF	Sindicato Democrático de Professores
SIPROFIS	Sindicato dos Professores da Ilha de Santiago
SNAA	Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TDR	Termos de Referência

TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Uni-CV	Universidade de Cabo Verde

O- Resumo Executivo

1. A Revisão Curricular do Ensino Básico Obrigatório teve como objetivo a melhoria da qualidade educativa, incluindo um currículo melhor adaptado e modernizado, melhor alinhamento do currículo e das práticas de ensino com os resultados da aprendizagem e maior autonomia para os atores locais;
2. De igual modo, a Revisão Curricular do Ensino Básico Obrigatório visou responder ao desafio consignado no Programa de Governo da IX legislatura e que consiste em *“edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo, capaz de interiorizar valores intrínsecos ao saber ser e estar; de responsabilização mútuas, enquanto membros da comunidade, de preparação para a aprendizagem ao longo da vida, cultura de investigação, experimentação e inovação”* (p.15);
3. Neste âmbito, *“a revisão curricular do ensino básico, através da implementação da nova matriz curricular, com produção de novos programas, manuais e recursos didáticos pedagógicos e a implementação do novo projeto educativo e pedagógico que institui a escolaridade obrigatória de 8 anos e reforça a aquisição de bases comunicativas nas línguas inglesa e francesa, das tecnologias de informação e comunicação, das ciências, da matemática e dos valores da cidadania”* (p.17) buscou traduzir, na efetividade do sistema educativo, ações e práticas visando desenvolver o capital humano, na esteira do que acontece a nível internacional, nomeadamente da OCDE, e *“com vista a assegurar aprendizagens essenciais sólidas, inclusão, sucesso escolar e competências para continuar os estudos, integrar de forma criativa, crítica, produtiva e cidadã, a escola, a comunidade, a família e a sociedade”* (GCV, p.18);
4. De referir, ainda, que no âmbito da Revisão Curricular do EBO foi implementado um conjunto de medidas em relação às quais a presente avaliação busca analisar o grau de efetivação e de impacto. Estas medidas traduziram-se, ou, melhor, deveriam traduzir-se no seguinte: (i) *Efetivação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 8.º ano de escolaridade, gratuita e obrigatória para todos;* (ii) *Fortalecimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, mas língua veicular e de estudo;* (iii) *Oferta de línguas estrangeiras a partir do 5.º ano de escolaridade, com a obrigatoriedade de ensino das línguas francesa (LEI) e inglesa (LEII), até ao 12.º ano, em paralelo com a língua portuguesa, enquanto instrumentos fundamentais de comunicação, acesso ao conhecimento e mobilidade;* (iv) *Ensino das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como área disciplinar, no 2º ciclo no ensino básico;* (iv) *Reforço da aprendizagem das artes, das ciências experimentais, das ciências sociais e humanas, e da matemática nas suas componentes teórica, prática e laboratorial;* (v) *Garantia de uma educação cívica no processo educativo, promotora dos valores democráticos, éticos e humanistas, e do pensamento crítico, numa perspetiva universalista”;* e (vi) *Requalificação das estruturas físicas,*

- reorganização da gestão das escolas e reforço da formação de professores, tomando os recursos materiais e humanos como grandes suportes da Educação”. (TDR, p. 2);*
5. Assim, e de forma específica, a avaliação da Revisão Curricular do EBO teve como objetivo “(...) permitir analisar criticamente as realizações e os obstáculos encontrados na implementação de todas as componentes do processo e propor ações corretivas para o futuro. O estudo também deve contribuir para a criação das condições para um diálogo aberto, inclusivo e construtivo entre toda a comunidade educativa e os órgãos de decisão, para que possam responder à qualidade de uma educação inclusiva, que se pretende para todos”. (TDR, p. 3);
 6. Com efeito, durante a avaliação, para além da análise dos documentos relevantes, foi auscultada a comunidade educativa (professores, alunos, dirigentes educativos, pais e encarregados de educação, representantes sindicais) relativamente à Revisão Curricular implementada no Ensino Básico Obrigatório e sobre os *novos materiais, a formação de professores, a metodologia de ensino, as práticas adotadas e as modalidades de avaliação* disponibilizadas;
 7. Do ponto de vista da metodologia utilizada, a avaliação curricular do EBO assentou-se nas seguintes técnicas: (a) análise documental; (b) entrevistas; (c) inquéritos; (d) organização de grupos focais. A partir de dados e informações obtidos dessas diversas fontes e técnicas, procedeu-se a uma análise cruzada sobre o grau da implementação da Revisão Curricular, os seus pontos fortes e as fraquezas, mas também as oportunidades que se abrem com sua implementação;
 8. Essa análise permite constatar que o Ensino Básico Obrigatório, universal e gratuito, foi assegurado em todos os concelhos do país, garantindo a inclusão de todas as crianças e adolescentes em idade escolar, isto é, dos 6 aos 18 anos;
 9. Duas novas matrizes curriculares foram concebidas e implementadas, sendo uma para o 1º ciclo do EBO, com a duração de 4 anos, e outra para o 2º ciclo do EBO, também com a duração de 4 anos;
 10. Importantes inovações, em termos de abordagem e de metodologia de ensino, foram introduzidas e com eficácia globalmente assegurada. No 1º ciclo, foi introduzido o método de 28 palavras (M28P) na alfabetização dos alunos e no ensino da Língua Portuguesa como língua não materna. Esta mudança na metodologia de ensino resultou numa alfabetização mais rápida já no primeiro ano de escolaridade, permitindo o desenvolvimento de habilidades de leitura (oralidade) e escrita. Importa, no entanto, aprofundar os mecanismos de utilização do método através, nomeadamente, da capacitação inicial e contínua dos professores, bem como de uma melhor articulação com o pré-escolar. Da mesma forma, importa reforçar as ações de capacitação dos docentes, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional de Formação Contínua para os Professores em implementação, assegurando, ainda mais, o alargamento da capacitação dos docentes no domínio da didática de ensino da LP como língua não-materna, bem como do M28P, seja para os professores em exercício, seja no âmbito da formação inicial. Neste último caso, impõe-se o desenvolvimento de uma forte articulação com as Instituições do Ensino Superior que ministram cursos de formação inicial de professores para o Ensino Básico Obrigatório (tanto para o 1º ciclo quanto para o 2º ciclo), no sentido de ajustarem os Planos de Estudos aos imperativos e aos ditames da Revisão Curricular;

11. De igual modo, essas IES poderão desenvolver programas de investigação-ação, notadamente no domínio da didática da Língua Portuguesa, língua não materna, da didática da Matemática e da didática das Ciências Integradas, permitindo a identificação de novas metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas à realidade socioeducativa cabo-verdiana;
12. A implementação das matrizes curriculares do 1º e do 2º ciclo foi acompanhada pela realização de ações de formação e capacitação dos docentes, da produção de novos programas para todas as disciplinas, bem como dos Manuais das disciplinas que compõem as matrizes curriculares do 1º e do 2º ciclo do EBO, Guias de Atividades Científicas e Educação Artística. Para algumas disciplinas, nomeadamente Língua Francesa e Língua Inglesa, materiais-áudio foram produzidos e disponibilizados aos professores e alunos;
13. Uma outra inovação introduzida no âmbito da Revisão Curricular foi a inclusão de duas línguas estrangeiras no 2º ciclo do EBO, a saber o francês e o inglês. A aprendizagem de línguas estrangeiras serve, a um só tempo, como instrumento de aprendizagem e de facilitação no prosseguimento de estudos secundários e superiores bem como facilitadores no acesso aos mercados de trabalho nacional, regional e internacional. Os resultados das aprendizagens nessas duas línguas têm sido globalmente positivos;
14. De ressaltar ainda, enquanto inovação, a introdução da disciplina das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a partir do 5º ano, isto é, no 2º ciclo do EBO, ainda que como uma disciplina modular e com uma carga horária de 30 horas. Todas as escolas estão conseguindo, em menor ou maior grau, assegurar a lecionação das TIC nos dois ciclos do EBO. Contudo, ainda são relativamente poucas as escolas que conseguem ministrá-las durante os 4 anos do 2º ciclo, devido à falta de laboratórios/salas de informática, de computadores e também de professores com formação específica. Há um esforço, contudo, de, ao menos em 2 anos, haver aulas das TIC;
15. A Revisão Curricular do EBO significou uma mudança paradigmática no domínio da avaliação das aprendizagens, que passou a estar essencialmente centrada no aluno e nos processos de aprendizagem, valorizando a avaliação diagnóstica e formativa, sem descuidar a avaliação sumativa. Este novo paradigma de avaliação permitiu que os docentes pudessem estar rapidamente em condições de detetar as lacunas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, professores e escolas puderam estar em condições de elaborar, em tempo oportuno, planos de recuperação de aprendizagens, implementando programas de apoio ao estudo, de enriquecimento curricular ou atividades desenvolvidas no âmbito da direção de turma. Quando implementados, os planos de recuperação permitiram que os alunos pudessem ultrapassar as dificuldades detetadas e, deste modo, retomarem os seus percursos e trajetórias escolares sem grandes problemas do ponto de vista das suas aprendizagens. No entanto, a implementação desses planos não ocorreu de forma semelhante e uniforme em todos os concelhos, agrupamentos e escolas. Constrangimentos relacionados com a ausência ou insuficiência de salas para sessões de apoio ao estudo, indisponibilidade dos docentes por sobrecarga horária ou por causa da mobilidade docente, dificuldades dos alunos para se deslocarem aos locais de implementação dos planos de recuperação das aprendizagens em período contrário ao das

- atividades letivas foram apontados como tendo sido factores que limitaram o alcance e efetividade desses planos;
16. No domínio da inclusão educativa, a Revisão Curricular, ao estabelecer o EBO de 8 anos como sendo obrigatório e gratuito, permitiu a inclusão no sistema educativo de todas as crianças e adolescentes, sem ônus para as famílias. O resultado dessa medida de política tem-se traduzido na diminuição das taxas de reprovação e abandono de rapazes e raparigas;
 17. Uma outra dimensão importante que a Revisão Curricular aprofundou e alargou tem a ver com a inclusão e a assunção educativa de alunos com NEE temporárias e/ou permanentes e a sua integração/inclusão nas turmas regulares. Para efetivar esta política, foram instituídas EMAEI (Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva) em todos os concelhos, assegurando o necessário suporte especializado às escolas, turmas e professores. De igual modo, avançou-se com a formação e capacitação de docentes e outros técnicos no domínio das NEE. Restam, ainda, importantes desafios, designadamente uma maior capacidade de sinalização e acompanhamento especializado, bem como de qualificação de professores em função do tipo de deficiência. De igual modo, há a necessidade do reforço de parceria com os serviços de saúde e organizações da sociedade civil que trabalham com a deficiência. A aprovação e publicação do Decreto-lei nº 9/2024 que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mediante medidas especiais a serem implementadas no processo educativo, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, constituem um ganho a assinalar;
 18. A Revisão Curricular do EBO procedeu, de igual modo, a uma importante reorganização da rede escolar, de modo a responder ao desafio do ensino básico universal, gratuito e obrigatório. A organização em agrupamentos de escolas permitiu a maximização de recursos humanos, de infraestruturas e laboratórios, disponibilizando aos alunos o melhor ensino possível. Desafios restam a ultrapassar, designadamente nos municípios com uma grande superfície territorial e com comunidades educativas dispersas. De igual modo, a possibilidade de congregar no mesmo espaço todo o EBO, sem ter que compartilhar espaços com o ensino secundário, poderia, tanto do ponto de vista psicológico quanto organizacional, melhorar a *performance* do EBO;
 19. Ainda são necessários investimentos em infraestruturas físicas (salas de aula, laboratórios, espaços desportivos) bem como a nível de infraestruturas e equipamentos tecnológicos e de informática. O desafio das tecnologias e das ciências constante do Programa do Governo assim o exige;
 20. No domínio da Educação Física e da Educação Artística alguns poucos concelhos conseguiram disponibilizar professores específicos para a lecionação dessas disciplinas no 1º ciclo do EBO com resultados muito significativos, reforçando a interdisciplinaridade, proporcionando um mais rápido desenvolvimento físico-motor e das habilidades cognitivas e pessoais dos alunos. De igual modo, a existência de professores específicos para essas disciplinas revelou-se de extrema importância no apoio, aos professores titulares de turmas, no trabalho com alunos NEE para os quais as

competências dos professores de Educação Física e de Educação Artística se mostraram de grande eficiência;

21. De igual modo, um importante trabalho de produção de normas gerais e específicas foi desenvolvido, no sentido de, por um lado, estabelecer o quadro legal enformador da Revisão Curricular e, por outro, sedimentar os resultados da implementação dessa Revisão. Uma abordagem inovadora no domínio da legislação foi adotada, privilegiando-se a normatização a partir dos resultados da Revisão, com as correções e ajustes que foram sendo feitos no decorrer da implementação das novas matrizes curriculares. Desta forma, evitou-se “amarrar” normativamente o processo de Revisão Curricular, preferindo-se uma abordagem *bottom-up* e assente em resultados de aprendizagens que o ME e os seus agentes foram adquirindo durante o processo de implementação;
22. A avaliação da Revisão Curricular demonstra um conjunto importante de ganhos resultantes da sua implementação como o demonstram os indicadores da educação, mas também os resultados da avaliação qualitativa feita na presente avaliação. Existe, contudo, um conjunto de ganhos a consolidar, fraquezas que devem ser equacionadas e ultrapassadas e oportunidades a concretizar, como podem ser vistos nas conclusões e recomendações constantes do presente relatório.

1. Introdução

O presente relatório debruça-se sobre os resultados da Revisão Curricular do Ensino Básico Obrigatório, recobrando o período compreendido entre os anos letivos 2017/2018 e 2021/2022. Busca-se, no presente relatório, debruçar sobre a efetiva implementação da Revisão Curricular nomeadamente do “desenho [e implementação] de uma nova matriz curricular (...), reorganizada em dois ciclos, no sentido de reforçar as aprendizagens dos alunos, proporcionar um maior desenvolvimento dos seus saberes e das suas capacidades e do vivenciar valores de cidadania, através das seguintes medidas:

- *Efetivação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 8.º ano de escolaridade, gratuita e obrigatória para todos;*
- *Fortalecimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, mas língua veicular e de estudo;*
- *Oferta de línguas estrangeiras a partir do 5.º ano de escolaridade, com a obrigatoriedade de ensino das línguas francesa (LEI) e inglesa (LEII), até ao 12.º ano, em paralelo com a língua portuguesa, enquanto instrumentos fundamentais de comunicação, acesso ao conhecimento e mobilidade;*
- *Ensino das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como área disciplinar, no 2º ciclo no ensino básico;*
- *Reforço da aprendizagem das artes, das ciências experimentais, das ciências sociais e humanas, e da matemática nas suas componentes teórica, prática e laboratorial;*
- *Garantia de uma educação cívica no processo educativo, promotora dos valores democráticos, éticos e humanistas, e do pensamento crítico, numa perspetiva universalista;*
- *Requalificação das estruturas físicas, reorganização da gestão das escolas e reforço da formação de professores, tomando os recursos materiais e humanos como grandes suportes da Educação”. (TDR, p. 2)*

Assim, o processo de avaliação, do qual resulta o presente relatório, teve como objetivo “Avaliar a Revisão Curricular implementada no ensino básico do 1º ao 8º ano de escolaridade”. Em termos específicos, a avaliação propugnou “Auscultar a comunidade educativa (**professores, alunos, dirigentes educativos, pais e encarregados de educação e representantes sindicais**) relativamente à revisão curricular implementada no Ensino Básico quanto aos novos materiais, formação de professores, metodologia de ensino, práticas adotadas e modalidades de avaliações disponibilizadas”.

Em termos metodológicos, e sem prejuízo de uma descrição mais detalhada no capítulo 2, a abordagem utilizada traduziu-se nos seguintes procedimentos:

- (i) Análise da documentação relevante, seja documentos referentes ao diagnóstico do setor educativos, de definição de políticas, de planeamento estratégico, seja o quadro legal pertinente;
- (ii) Realização de entrevistas e grupos focais com os principais atores do sistema educativo e diretamente envolvidos com o Ensino Básico Obrigatório, objeto da presente avaliação;

- (iii) Realização de inquéritos aos docentes do 1º e 2º ciclo e que estejam no sistema educativo desde antes da implementação da Revisão Curricular no ano letivo 2017/2018;
- (iv) Análise SWOT do processo de implementação curricular, com base nas informações pertinentes recolhidas.

De uma forma mais específica, o relatório de avaliação da implementação da Revisão Curricular é o resultado de uma tríplice *démarche* analítica, a saber: (i) estudo dos marcos políticos (no sentido de políticas educativas) e jurídico-normativos definidores da Revisão Curricular; (ii) análise da tradução dos marcos em projetos educativos e pedagógicos; (iii) estudo da tradução em termos organizacionais e da prática pedagógica dos marcos, dos projetos educacionais e pedagógicos.

Tendo em conta que a reorganização do EBO em dois ciclos (1º e 2º ciclos), de quatro anos cada, e considerando os objetivos de aprendizagem, o perfil dos docentes e as especificidades em termos da matriz curricular, as análises, traduzidas no presente relatório, são feitas de forma separada para cada um desses ciclos, sem prejuízo da análise de suas interfaces, particularmente na transição do 4º para o 5º ano.

De igual modo, e tendo em conta que as reformas preconizadas e implementadas abrangem tanto o Ensino Básico Obrigatório quanto o Ensino Secundário, de forma marginal, pois não constitui objeto da presente avaliação, far-se-ão algumas referências aos potenciais impactos da Revisão Curricular do EBO no Ensino Secundário, com particular ênfase na transição do 8º para o 9º ano de escolaridade.

O presente relatório, para além de um Resumo Executivo e da presente Introdução, comporta os seguintes capítulos: (1) Metodologia da Avaliação; (2) Conceção da Avaliação Curricular; (3) Análise da Perceção dos atores da Comunidade Educativa; (4) Dimensões Transversais da Avaliação Curricular; (5) Análise Crítica e SWOT da Revisão Curricular; (6) Conclusões; (7) Recomendações.

2. Metodologia da Avaliação

A avaliação da Revisão Curricular do EBO foi feita com base numa metodologia diversificada, de natureza quali-quantitativa, com recurso a várias técnicas de recolha de dados, devidamente explicitados no *Inception Report*.

Para a Revisão Curricular implementada no EBO e a do ensino secundário que se encontra em curso ” (...) o Governo de Cabo Verde contou com um apoio financeiro do Banco Mundial através do Projeto de Reforço da Educação da Educação e Desenvolvimento de Competências (PREDC), através de um empréstimo no valor de USD \$ 10 milhões ao Governo de Cabo Verde.

O PREDC apoiou a Revisão Curricular do ensino básico através da melhoria da qualidade educativa, incluindo um currículo melhor adaptado e modernizado, melhor alinhamento do currículo e práticas de ensino com os resultados da aprendizagem e maior autonomia para os atores locais”. (TDR, p.1)

Nesse sentido, como assinalam os TDR “Uma das medidas implementadas- e em execução- visando concretizar as políticas atrás referidas foi a solicitação e obtenção de um acordo de empréstimo ao Banco Mundial para o financiamento do Projeto de Reforço de Educação e de Desenvolvimento de Competências (PREDC). De uma forma global, constitui objetivo deste projeto o fortalecimento das habilidades fundamentais na educação e a melhoria da relevância dos programas de formação” (p. 3).

Deve-se ter presente que a revisão da matriz curricular do EBO foi feita de acordo com os termos definidos no Decreto Legislativo nº 13/2018, de 7 de dezembro, que procede à primeira alteração ao Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, de entre outros, a reorganização estrutural e curricular de acordo com o artigo 15º, da LBSE. Esta revisão vem plasmada no Decreto-Lei nº 27/2022 que estabelece o currículo do EBO, os princípios norteadores da sua conceção, o seu desenvolvimento pelas escolas, pelos agrupamentos escolares e professores, e a sua operacionalização e avaliação das aprendizagens. De igual modo, ela traduz-se no que se encontra disposto no Decreto-Lei nº 29/2022 que estabelece o sistema nacional de avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Em termos práticos, a Revisão Curricular do EBO ter-se-á traduzido no “desenho de uma nova matriz curricular (.....), reorganizada em dois ciclos, no sentido de reforçar as aprendizagens dos alunos, proporcionar um maior desenvolvimento dos seus saberes e das suas capacidades e do vivenciar valores de cidadania, através das seguintes medidas:

- *Efetivação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 8.º ano de escolaridade, gratuita e obrigatória para todos;*
- *Fortalecimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, mas língua veicular e de estudo;*
- *Oferta de línguas estrangeiras a partir do 5.º ano de escolaridade, com a obrigatoriedade de ensino das línguas francesa (LEI) e inglesa (LEII), até ao 12.º ano,*

em paralelo com a língua portuguesa, enquanto instrumentos fundamentais de comunicação, acesso ao conhecimento e mobilidade;

- *Ensino das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como área disciplinar; no 2º ciclo no ensino básico;*
- *Reforço da aprendizagem das artes, das ciências experimentais, das ciências sociais e humanas, e da matemática nas suas componentes teórica, prática e laboratorial;*
- *Garantia de uma educação cívica no processo educativo, promotora dos valores democráticos, éticos e humanistas, e do pensamento crítico, numa perspetiva universalista;*
- *Requalificação das estruturas físicas, reorganização da gestão das escolas e reforço da formação de professores, tomando os recursos materiais e humanos como grandes suportes da Educação”. (TdR, p. 2)*

O processo de realização da avaliação da Revisão Curricular comportou os/as seguintes momentos/fases, algumas vezes realizados/as em simultâneo:

Num primeiro momento, procedeu-se ao levantamento e análise de documentação relevante: (i) qual seja, toda e qualquer documentação que tenha permitido a tomada de decisão política da necessidade de Revisão Curricular. Referimo-nos, particularmente, ao Estudo “Elementos de análise setorial da educação em Cabo Verde: serviços mais eficazes e mais justos ao serviço do crescimento do emprego “, de 2015; “O Programa do Governo da VII Legislatura (2016-2021)”, “O Plano Estratégico da Educação 2017-2021) e o “Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável (2017-2021); (ii) Os quadros legais e normativos que sustentaram a Revisão Curricular, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo com a alteração introduzida pelo Decreto-Legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro; Decreto-Lei nº8/2019, de 22 de fevereiro, que estabelece o regime da organização administrativa, gestão e funcionamento dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário; Decreto-Lei nº 9/2019, de 22 de fevereiro, que estabelece as condições necessárias para a criação de escolas, a constituição de agrupamentos de escolas dos ensinos básico e secundário e a configuração da rede escolar; Decreto-lei nº 27/2022, de 12 de julho, que estabelece o currículo do EBO, os princípios orientadores da sua conceção, organização, gestão e operacionalização; Decreto-lei nº 29/2022, de 12 de julho que estabelece o Sistema Nacional das Aprendizagens do Ensino Básico); Decreto-Lei 9/2024, de 29 de fevereiro, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), mediante medidas específicas a serem implementadas no processo educativo, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação; (iii) os programas das unidades curriculares que compõem a matriz curricular de cada um dos 8 anos de escolaridade do EBO; (iv) os Manuais das unidades curriculares, os Guias do Professor e outros materiais didático-pedagógicos de suporte; (v) Os dados estatísticos relevantes sobre os principais indicadores do EBO, nomeadamente as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

Num segundo momento, foram concebidos e realizados dois inquéritos por questionário aos professores do 1º e 2º ciclos do EBO, respetivamente. Os questionários que serviram de base à realização dos inquéritos foram aprovados no âmbito do *Inception Report*. Os questionários destinaram-se, como referido, aos professores do 1º e 2º ciclos do EBO que tenham entrado no

sistema educativo antes do ano letivo 2017/2018, ano de arranque da implementação da Revisão Curricular. A razão para esse recorte temporal prende-se com o facto de se pretender captar uma dimensão avaliativa comparativa entre dois sistemas de ensino-aprendizagem diferentes, baseados em dois paradigmas distintos e vivenciados de forma diversa pelos professores, enquanto principais implementadores das revisões, entretanto, concebidas e implementadas.

Num terceiro momento, procedeu-se à realização de entrevistas e a organização de grupos focais com os principais atores do sistema educativo (dirigentes e gestores, alunos, professores, pais e encarregados de educação, bem como sindicalistas). Para o efeito, deslocações foram feitas a todos os 22 concelhos do país¹ e praticamente todos os participantes identificados foram auscultados². As entrevistas e os grupos focais com pais e encarregados de educação, alunos do 2º ciclo, professores do 1º e 2º ciclo, subdiretores pedagógicos, responsáveis de escolas e diretores de agrupamentos, foram realizados em Agrupamentos e escolas escolhidos por amostragem aleatória, tal como definido no *Inception Report* e que se retoma no quadro infra.

Tabela 1. Agrupamentos (escolas) selecionados para a realização de entrevistas e de grupos focais com professores do 1º e 2º ciclos e alunos do 2º ciclo, diretores de agrupamentos, responsáveis de escolas e subdiretores pedagógicos

Município	Agrupamento	Escola
Praia	IV. Escola Secundária Regina Silva	Escola Básica Capelinha
	III. Escola Secundária Pedro Gomes	Escola Eugénio Tavares
	XII. Escola de Ponta d'Água I	Escola Básica de Ponta d'Água 1
Ribeira Grande de Santiago	II. Escola Secundária de Salineiro	Escola Básica de Cidade Velha
S. Domingos	I. Escola Secundária Fulgêncio Tavares	Escola Básica de Cutelo Branco
Santa Cruz	II. Escola Secundária Alfredo da Cruz e Silva	Escola Básica de Achada Fátima
S. Miguel	II. Escola Secundária de S. Miguel	Escola Básica Adelino da Veiga- Veneza
	I. Escola Básica Velhinho Rodrigues	Escola Básica Velhinho Rodrigues
Tarrafal de Santiago	I. Escola Secundária do Tarrafal	Escola Básica ex-EBC
Santa Catarina de Santiago	I. Liceu Amílcar Cabral	Escola nº 1 de Assomada
	III Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	Escola Básica de Cruz Grande
S. Salvador do Mundo	I. Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves
	II. Escola Básica de Achada Igreja	Escola Básica de Achada Igreja
S. Lourenço dos Órgãos	I. Escola Secundária Luciano Garcia	Escola Básica de João Teves
Maio	I. Escola Secundária Horace Silver	Escola Básica Polivalente-Cidade Porto Inglês
S. Filipe	I. Escola Secundária Teixeira de Sousa	Escola Secundária Teixeira de Sousa
Santa Catarina do Fogo	I. Escola Secundária de Cova Figueira	Escola Básica de Cova Figueira
Mosteiros	I. Escola Secundária dos Mosteiros	Escola Secundária dos Mosteiros
Brava	I. Escola Secundária Eugénio Tavares	Escola Básica Manuel Rodrigues Gomes
S. Vicente	I. Escola Básica Aurélio Gonçalves	Escola Básica Aurélio Gonçalves
	II. Escola Secundária José Augusto Pinto	Escola Secundária José Augusto Pinto
Porto Novo	I. Escola Básica de Alto Peixinho	Escola Básica de Alto Peixinho
Paúl	I. Escola Secundária Januário Leite	Escola Básica Jorge Oliveira
Ribeira Grande Santo Antão	I. Escola Secundária Suzete Delgado	Escola Básica Roberto Duarte Silva
	II. Escola Secundária de Coculi	Escola Básica Pedro Jansénio Delgado
Ribeira Brava	I. Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva	Escola Secundária Baltazar Lopes da Silva
Tarrafal S. Nicolau	I. Escola Secundária Pedro Corsino de Azevedo	Escola Básica Lucília de Freitas
Sal	III. Liceu Olavo Moniz	Escola Nova e Liceu Olavo Moniz
Boa vista	I. Escola Secundária de Sal Rei	Escola Nova

¹ Em anexo, encontram-se as listas nominais de todos os entrevistados e participantes dos grupos focais, por concelho.

² O *Inception report*, que incluiu o Plano de Trabalho e a Metodologia, identificou todos os sujeitos que deveriam ser entrevistados, inquiridos ou os que participariam dos grupos focais. Nos poucos casos de entidades não auscultadas, tal se deveu à indisponibilidade das mesmas. No entanto, tal não comprometeu nem a quantidade nem a qualidade de informações necessárias para a avaliação.

Um quarto momento consistiu no tratamento e análise de dados, visando responder aos objetivos definidos para a avaliação bem como a realização da análise SWOT sobre a perceção da comunidade educativa e sociedade civil (professores, alunos, pais e encarregados de educação, dirigentes educativos e representantes sindicais) quanto à Revisão Curricular (novos materiais didáticos; metodologias e práticas adotadas; formação de professores; articulação entre o currículo e as modalidades de avaliação).

Na decorrência dos momentos/fases anteriores, procedeu-se à elaboração das recomendações a partir das conclusões chegadas.

De uma forma sintética, foram ouvidos um total de 700 pessoas, incluindo dirigentes, sindicalistas, pais e encarregados de educação, coordenadores e supervisores pedagógicos, alunos e professores. O quadro que segue sumaria as pessoas auscultadas em entrevista e grupos focais.

Tabela 2. Distribuição de nº de pessoas envolvidas na avaliação da Revisão Curricular por concelho

Concelhos	Entrevistas	Grupos focais
Praia	10	47
Ribeira Grande de Santiago	9	25
S. Domingos	5	20
Santa Cruz	5	21
S. Miguel	6	16
Tarrafal	3	33
Santa Catarina	4	29
S. Salvador do Mundo	8	16
S. Lourenço dos Órgãos	5	15
Maio	5	26
S. Filipe	3	27
Santa Catarina do Fogo	3	19
Mosteiros	5	11
Brava	8	21
S. Vicente	7	38
Porto Novo	5	32
Paúl	5	22
Ribeira Grande	5	47
Ribeira Brava	5	33
Tarrafal de S. Nicolau	5	28
Sal	5	19
Boavista	5	34
TOTAL	121	579

2.1. Inquérito aos professores do 1º ciclo do EBO- Caracterização dos inquiridos

O inquérito destinou-se aos docentes do 1º ciclo do EBO e que tenham entrado no sistema educativo antes do arranque da implementação da Revisão Curricular em 2017/2018. Em termos metodológicos, este recorte prende-se com a necessidade de se captar uma visão e uma análise comparativa entre a matriz curricular, a metodologia de ensino-aprendizagem (incluindo a avaliação), os materiais didático-pedagógicos e a organização escolar existentes, os introduzidos pela reforma.

O inquérito foi feito através do *google form* e os *links* foram enviados pela DNE às Delegações da Educação que, por sua vez, deveriam fazer chegar aos agrupamentos, escolas e professores³. A literatura especializada mostra que a taxa de resposta de questionários *online* tende a ser significativamente mais baixa do que as aplicações diretas⁴. Para mitigar este risco, buscou-se proceder a um trabalho de sensibilização dos delegados, mediante comunicações periódicas da DNE, bem como através de contactos pessoais com os Delegados da Educação e com os próprios professores durante as visitas de terreno.

No entanto, foram constatados alguns atrasos a nível das Delegações de Educação (em alguns casos atrasos importantes) no envio do *link* aos professores, o que teve implicações nas respostas ao questionário. De igual modo, professores de alguns concelhos não responderam ao questionário e isso parece ter resultado, em alguns casos, e de acordo com informações recolhidas no terreno, por não receção ou tardia receção dos *links*, bem como devido a dificuldades de acesso a meios informáticos e de Internet.

No total, 90 professores do 1º ciclo do EBO responderam ao questionário, como demonstram os dados a seguir, que procedem à caracterização dos inquiridos.⁵

Deste total, 71% têm mais de 41 anos de idade e 13,3 % dos docentes inquiridos têm menos de 35 anos. Em termos médios globais, os professores do 1º ciclo não são jovens, o que coloca problemas para o sistema educativo, no que diz respeito à renovação do quadro do pessoal, o que aliás se tem verificado em muitos municípios, constituindo um desafio para os gestores escolares, nomeadamente, os Delegados do Ministério da Educação e os Diretores de Agrupamentos e escolas.

Em termos de género, 70% dos inquiridos são do sexo feminino e 30% do sexo masculino. A predominância de professoras no 1º ciclo do EBO traduz uma feminização da atividade docente,

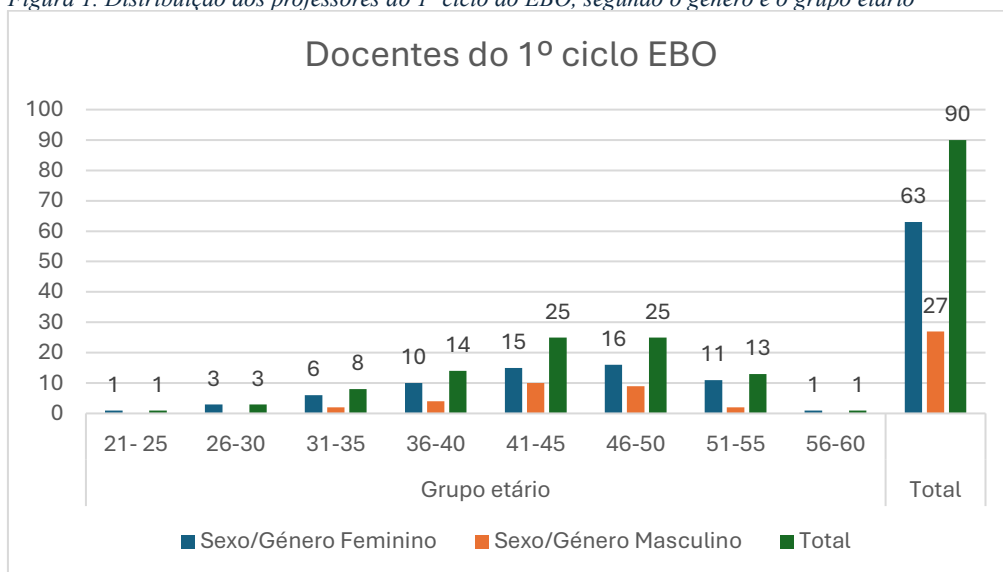
³ Os dados dos inquéritos foram tratados e analisados a partir do programa SPSS (statistical package for social science).

⁴ Vicente, Paula; Reis, Elizabeth: Sondagens na Internet: como seleccionar os respondentes. In: Revista Portuguesa de Marketing- IPAM, sd. versão online in: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14341/1/Sondagens%20na%20Internet.pdf>; Vasconcelos, Liliana; Guedes, Luís. E-Surveys: vantagens e limitações dos Questionários eletrónicos na Internet no contexto da Pesquisa Científica. S. Paulo, X SEMAD- FEA/USP, 2007; Vieira, Henrique Corrêa; Eggres, Aline; Shuch Junior, Vitor Francisco. O uso de questionários via email em pesquisas académicas. S. P. XIII SEMEAD, 2010.

⁵ Alguns outros dados podem ajudar a compreender o total dos inquiridos: (i) muitos docentes, particularmente os mais idosos, apresentam dificuldades com o domínio das novas tecnologias de informação. Durante as visitas de terrenos foram diversos os casos de professores que manifestaram dificuldades em aceder à internet e de preenchimento do questionário. (ii) a forte mobilidade dos docentes do 1º e 2º ciclo do EBO em muitos municípios fez reduzir de forma significativa a quantidade de professores elegível para o preenchimento dos questionários, i.e., aqueles com um mínimo de 7 anos de atividade docente.

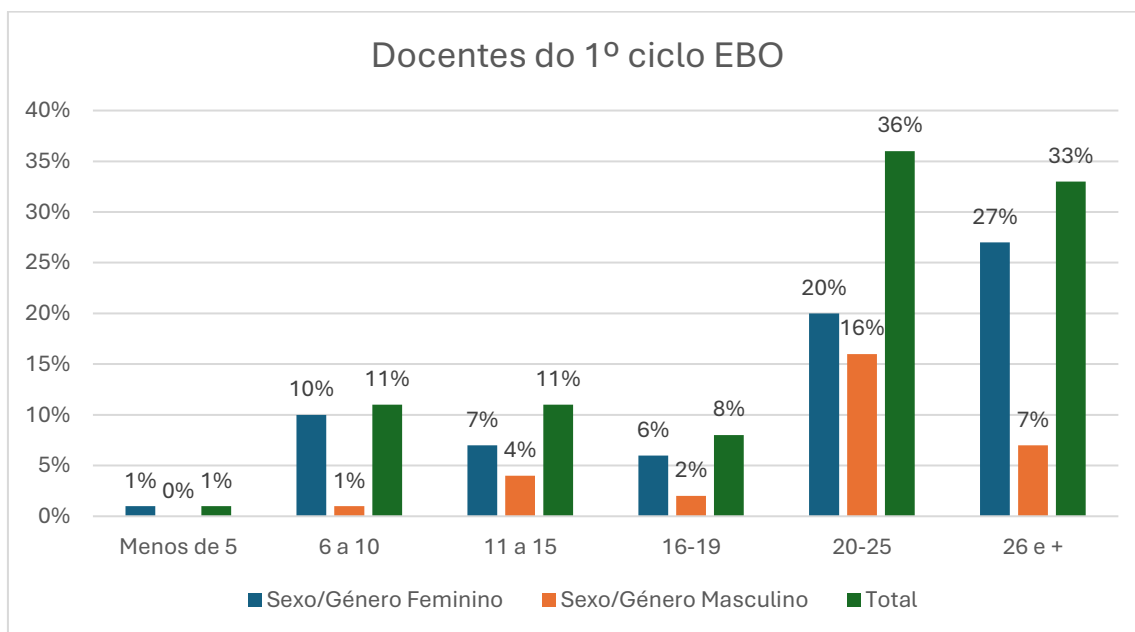
particularmente nos níveis iniciais do processo de escolarização, nomeadamente a nível do pré-escolar e dos anos iniciais do ensino básico.

Figura 1. Distribuição dos professores do 1º ciclo do EBO, segundo o género e o grupo etário



Quando se analisa o perfil dos inquiridos em termos de tempo de serviço docente, constata-se que 69% têm mais de 20 anos de serviço e 33% mais de 26 anos. Trata-se, pois, de docentes com muita experiência na docência, mas também próximos da aposentação. Os professores jovens, com 6 a 10 anos de serviço, representam 10% dos docentes inquiridos⁶.

Figura 2. Distribuição dos professores do 1º ciclo EBO inquiridos, segundo o tempo de serviço e por género



⁶ Deve-se ter presente que a amostra de docentes estabeleceu claramente um corte, ao incidir em professores que tenham entrado no sistema educativo antes do ano letivo 2017/2018. Por isso, muitos professores jovens (em termos de idade e de tempo de serviço) não foram recobertos pelo inquérito. No entanto, as informações recolhidas apontam para um progressivo aumento da idade média dos professores do 1º ciclo, resultante da aposentação ou de outras formas de mobilidade.

Tabela 3 Repartição dos doentes do 1º ciclo do EBO, segundo o concelho e por género

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
Boavista	1	0	1
%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	4	4	8
%	4,4%	4,4%	8,9%
Maio	4	0	4
%	4,4%	,0%	4,4%
Mosteiros	4	6	10
%	4,4%	6,7%	11,1%
Paúl	4	5	9
%	4,4%	5,6%	10,0%
Porto Novo	2	2	4
%	2,2%	2,2%	4,4%
Praia	10	1	11
%	11,1%	1,1%	12,2%
Ribeira Brava	3	0	3
%	3,3%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	2	0	2
%	2,2%	,0%	2,2%
S. Filipe	12	4	16
%	13,3%	4,4%	17,8%
S. Miguel	0	2	2
%	,0%	2,2%	2,2%
S. Salvador do Mundo	9	1	10
%	10,0%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	2	0	2
%	2,2%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	1	0	1
%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	2	1	3
%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	2	1	3
%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	1	0	1
%	1,1%	,0%	1,1%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

A análise dos inquiridos, segundo o concelho onde trabalham, (cf. Quadro supra) mostra que não estão representados docentes de 5 concelhos, designadamente: S. Vicente, S. Domingos, Sal, Ribeira Grande de S. Antão e S. Lourenço dos Órgãos. Esta não representação na amostra deve-

se ao facto, como apontado anteriormente, de os professores desses concelhos não terem recebido os *links* dos questionários que, entretanto, tinham sido enviados pela DNE⁷.

Os concelhos com maior número de inquiridos são: S. Filipe com 17,8% do total dos inquiridos; Praia com 12, 3%, S. Salvador do Mundo e Mosteiros com 11, 1% cada.

Os concelhos com menos representatividade, em termos de docentes do 1º ciclo inquiridos, são Tarrafal de Santiago e Boavista, com 1,1% cada.

Muitos docentes do 1º ciclo do EBO (1º a 4º ano de escolaridade) afirmam ter tido, no passado, experiência de trabalho como professores do 2º ciclo do EBO, em regra, no período antes da atual Revisão Curricular do EBO. Embora não tenham explicitado em que anos de escolaridade trabalharam, presume-se que tenha sido no 5º e 6º ano⁸. No entanto, com a atual Revisão Curricular, alguns desses professores passaram a trabalhar apenas com o 1º ciclo.

Como se pode ver pela leitura do quadro infra, 69% dos inquiridos, sendo 48% do sexo feminino e 21% do sexo masculino, afirmaram ter trabalhado como docentes no atual 2º ciclo.

Tabela 4. Repartição dos docentes do 1º ciclo que tenham lecionado no 2º ciclo, segundo o género

Lecionação no 2º ciclo EBO	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
Não	20	8	28
%	22%	9%	31%
Sim	43	19	62
%	48%	21%	69%
Total	63	27	90
%	70%	30%	100%

Ainda em termos do perfil dos professores inquiridos, pode-se constatar que grande parte dos docentes do 1º ciclo do EBO possuem uma formação científica e pedagógica adequada para o exercício da docência, o que é corroborado pelas entrevistas e grupos focais. São raros os casos de professores que, embora tenham formação científica e pedagógica, estejam, algumas vezes, a acumular disciplinas para as quais não possuem competências específicas⁹.

⁷ Durante as visitas de terreno, tivemos a preocupação de verificar se os *links* tinham sido enviados aos professores. Nos casos em que tal não ocorrera, disponibilizamos esses *links* às Delegações e/ou aos Diretores de Agrupamentos. Em muitos casos, isso permitiu que os *links* tivessem chegado aos destinatários. Em alguns poucos casos, professores que participaram dos grupos focais relataram algumas dificuldades no preenchimento dos questionários por não terem computador ou Internet.

⁸ A configuração do EBO conheceu mudanças desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990. Com efeito, a Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, dispõe, nomeadamente nos seus artigos 16º a 20º, que o ensino básico de seis anos organizado em 3 fases de dois anos cada; o ensino é universal e gratuito e lecionado por um único docente. Em 2010, através do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio procedeu-se à revisão da Lei nº 103/III/90 na sua redação dada pela Lei nº 113/V/99 de 18 de outubro. No que diz respeito ao ensino básico, a LBSE revista estipula nos seus artigos 14º e 23º que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e com uma duração de 8 anos. Ele organiza-se em 3 ciclos, sendo o 1º de quatro anos e assegurado por um único professor (sem prejuízo de apoio de professores especializados) e o 2º e 3º ciclo de 2 anos de duração cada, com professores para cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular.

⁹ São casos de professores que não têm o número de turmas ou as horas letivas semanais completas nas disciplinas da sua formação e que para completar a carga horária legalmente prevista, são obrigados a lecionar outras disciplinas.

Os dados do quadro infra mostram que 93,3% dos professores, sendo 66,7% professoras e 26,7% professores afirmaram possuir formação adequada ao exercício do cargo¹⁰. Significa, pois, que 93,3% dos inquiridos possuem qualificação adequada ao trabalho docente no 1º ciclo do EBO. Apenas 6,7% dizem não possuir uma formação adequada, com uma igualdade entre os géneros, com 3,3% cada.

Tabela 5. Repartição dos docentes do 1º ciclo, segundo a adequação da formação de base e por género

		Sexo/Género		Total
		Feminino	Masculino	
Não		3	3	6
	%	3,3%	3,3%	6,7%
Sim		60	24	84
	%	66,7%	26,7%	93,3%
Total		63	27	90
		70,0%	30,0%	100,0%

Mesmo os que dizem afirmar que não possuem qualificação adequada, trata-se essencialmente daqueles que não frequentaram uma escola de formação de professores, embora possam ter formação universitária.

De referir, ainda, que os dados do quadro anterior e do quadro infra apresentam algumas incongruências. Com efeito, no quadro que trabalha a adequação da formação, constata-se que apenas 6 inquiridos (6,7%) afirmam não possuir qualificação adequada. Contudo, quando se pergunta a formação de base dos que se consideram como não tendo formação adequada, o número aumenta para 11, ou seja, 12,2% dos inquiridos.

Pensamos que esta discrepância se deva ao facto de muitos professores terem uma perceção diferenciada do que seja ter formação adequada para o 1º ciclo do EBO e a formação efetivamente adequada para o ensino.

Com efeito, a análise do quadro infra mostra que temos professores que cursaram o Instituto Pedagógico (tendo feito, no entanto, outro curso superior), formados em Educação de Infância, em Língua Portuguesa, História e Geografia e que se consideram como não tendo formação adequada para o ensino no 1º ciclo¹¹.

¹⁰ Para efeitos da presente análise, considera-se formação adequada para o exercício da atividade docente, a nível do 1º ciclo do EBO, aquela ministrada por Instituições de Formação acreditadas para o efeito, assegurando a formação científica e pedagógica exigida legalmente para o efeito. Sem querer fazer um historial dos tipos de formação de professores para o 1º ciclo do EBO, indicativamente apontam-se os seguintes: (i) curso de formação de professores de posto (formados pela antiga Escola de Habilitações de Professores de Posto); (ii) curso de formação de Magistério Primário; (iii) curso de formação de professores do Instituto Pedagógico; (iv) curso de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo). De notar ainda que no percurso evolutivo do sistema educativo cabo-verdiano, aconteceram ações de formação contínua de professores em exercício, visando adequar o seu perfil às novas exigências impostas pela atividade docente. Para o 2º ciclo, as qualificações exigidas e exigíveis são outras pois o grau de especialização científica é, em regra, por cada unidade curricular a que se acresce a componente a necessidade de formação específica no domínio didático-pedagógico.

¹¹ Deve-se ter em atenção que os professores que cursaram o Instituto Pedagógico possuem formação adequada e especializada para o 1º ciclo do EBO. Em alguns casos, encontram-se professores que possuem esta formação e que, também, fizeram cursos de licenciatura em domínios específicos do conhecimento, alguns dos quais com a vertente ensino.

Encontram-se também os formados em Ciências da Educação, entre os que afirmam não possuir formação adequada para o ensino, de forma particular no 1º ciclo¹².

No entanto, observa-se que os que se consideram com formação adequada (87,8% dos respondentes) se aproximam dos dados estatísticos do ME para o ano letivo 2020/2021 e que se situa nos 95%.

Tabela 6. Formação de base dos docentes sem qualificação adequada, segundo o género

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
Formação adequada	55 61,1%	24 26,7%	79 87,8%
Ciências de Educação e Práxis Educativa, vertente Administração e Gestão Escolar %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Formação integrada no Instituto Pedagógico %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Instituto Pedagógico & Direito %	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%
Instituto Pedagógico %	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%
Instituto Pedagógico %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Língua Portuguesa %	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%
Licenciatura em História e Geografia %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Língua Portuguesa %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Jornalismo %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Educação de Infância %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Nos anos anteriores, 1º ao 6º ano era o regime de 1º ciclo ¹³ %	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Total %	63 70,0%	27 30,0%	90 100,0%

¹² Esta questão foi muito colocada nos grupos focais. Ou seja, que (i) o processo de abertura de concurso induz a que possam ser recrutados, para o 1º ciclo do EBO, professores não especificamente formados para o ensino nesse nível; (ii) mesmo que possuem formação adequada, atualmente, licenciatura em EBO para o 1º ciclo, não são alfabetizadores o que tende a causar constrangimentos, ao menos no início da carreira, para o docente e para a escola.

¹³ Esta é a designação dada pelos próprios inquiridos (tecnicamente denomina-se “categoria émica”), e que não corresponde necessariamente à designação oficial e formal. A interpretação dessa informação indica-nos que se trata de cursos de formação em exercício proporcionados aos professores que passaram a ter que lecionar no 5º e 6º ano, quando se introduziu a monodocência do 1º ao 6º ano de escolaridade.

2.2. Inquérito aos professores do 2º ciclo do EBO - Caracterização dos inquiridos

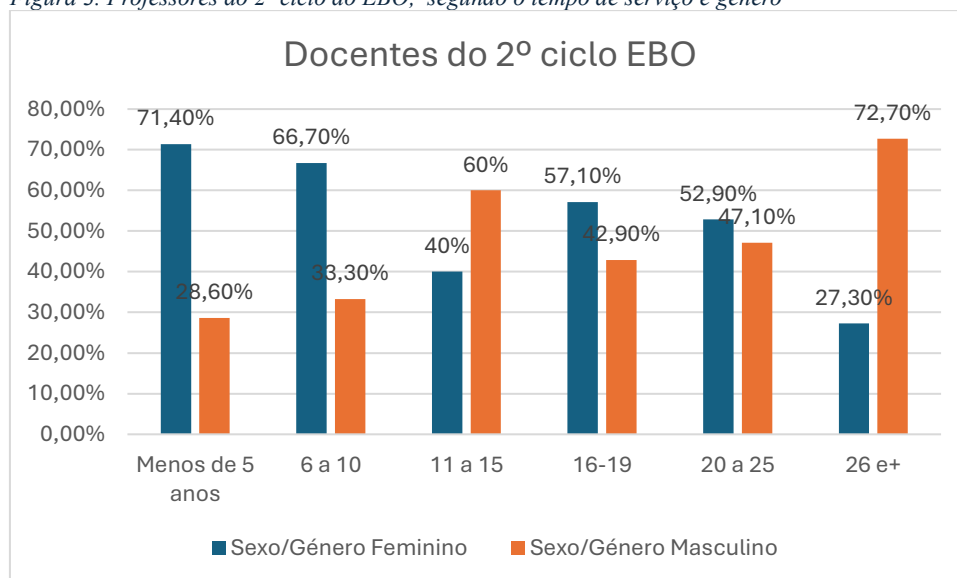
No total, 70 professores do 2º ciclo do EBO responderam ao inquérito. Deste total, como se pode depreender pela análise do quadro infra, 52,8% são do sexo feminino e 47,2% do sexo masculino. Cerca de 50% dos professores inquiridos têm mais de 16 anos de serviço docente.

Tabela 7. Professores inquiridos por tempo de serviço, segundo o género

Tempo de serviço como docente	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
Menos de 5	5	2	7
6-10	12	6	18
11-15	4	6	10
16-19	4	3	7
20-25	9	8	17
26 e +	3	8	11
Total	37	33	70

Pode-se igualmente observar que 64% dos inquiridos possuem idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos, sendo 21% entre os 41-45 anos, 19% entre os 36 e os 40 anos e 17% entre 46-50 anos.

Figura 3. Professores do 2º ciclo do EBO, segundo o tempo de serviço e género



Uma análise desagregada por género permite verificar que, dos professores que têm mais de 26 anos de serviço, 72,7% são professoras, atestando a um só tempo a experiência docente e a proximidade da aposentação. Já os professores representam 27,3% dos docentes com mais de 26 anos de serviço. Em contrapartida, entre os docentes com menos de 5 anos de experiência na profissão, 71,4% são professores e 28,6% são professoras.

Quando se analisa a distribuição dos inquiridos segundo o concelho onde trabalham, constata-se que 20% dos inquiridos são do concelho de S. Filipe, 11% do concelho da Praia, 8,6% de Ribeira

Brava e Porto Novo, respetivamente. Significa, pois, que cerca de 48% dos inquiridos trabalham em 4 concelhos.

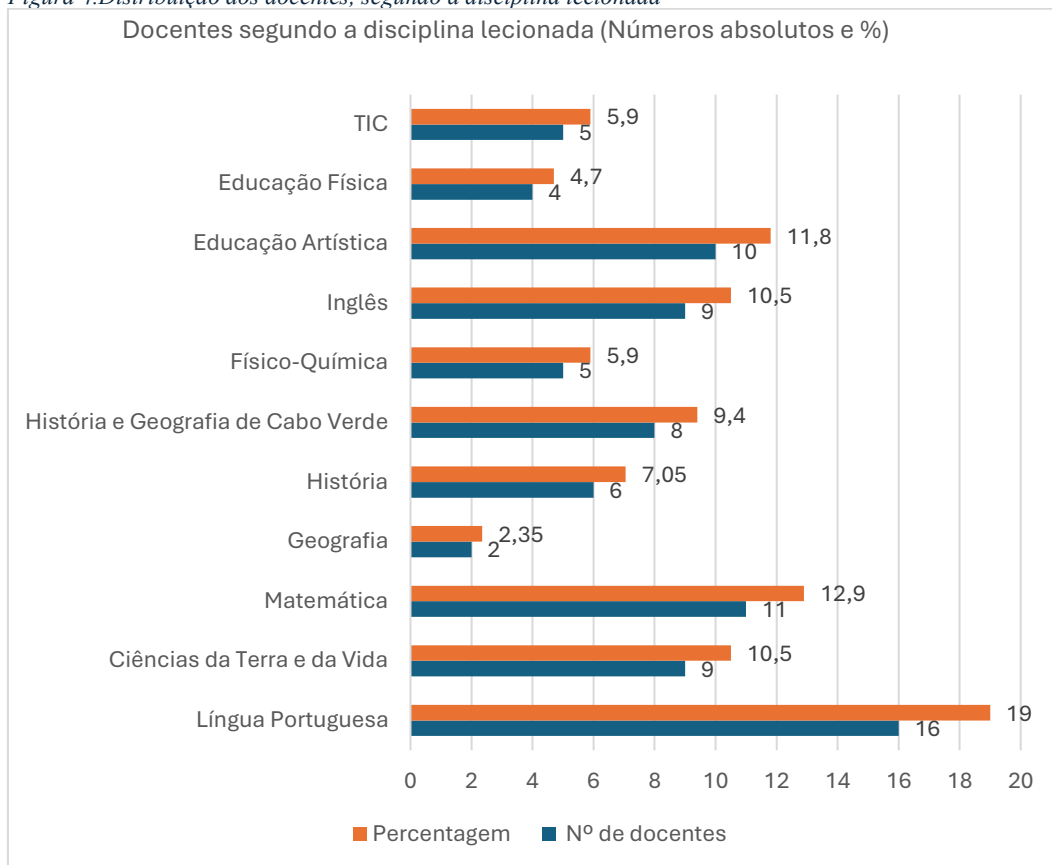
Dos 22 concelhos do país, 5 (S. Vicente, Ribeira Grande de Santo Antão, Ribeira Grande de Santiago, Sal e S. Domingos) não tiveram respondentes¹⁴.

Tabela 8. Distribuição dos inquiridos, segundo o concelho onde trabalham e por grupo etário

Concelho		Grupo etário							Total
		26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	
Boavista							1	0	2
	%	0	1,4	0	0	0	1,4	0	2,9
Brava		0	0	0	1	0	0	0	1
	%	0	0	0	1,4	0	0	0	1,4
Maio		0	0	0	2	0	1	1	4
	%	0	0	0	2,9	0	1,4	1,4	5,7
Mosteiros		0	1	0	0	0	0	0	1
	%	0	1,4	0	0	0	0	0	1,4
Paúl		0	0	2	0	0	0	0	2
	%	0	0	2,9	0	0	0	0	2,9
Porto Novo		0	1	2	1	2	0	0	6
	%	0	1,4	2,9	1,4	2,9	0	0	8,6
Praia		1	0	1	4	1	1	0	8
	%	1,4	0	1,4	5,7	1,4	1,4	0	11
Ribeira Brava		0	1	2	1	0	2	0	6
	%	0	1,4	2,9	1,4	0	2,9	0	8,6
S. Filipe		2	2	2	2	4	2	0	14
	%	2,9	2,9	2,9	2,9	5,7	2,9	0	20
S. Lourenço dos Órgãos		0	0	1	0	0	0	0	1
	%	0	0	1,4	0	0	0	0	1,4
S. Miguel		0	1	0	2	0	1	0	4
	%	0	1,4	0	2,9	0	1,4	0	5,7
S. Salvador do Mundo		0	0	0	1	1	0	0	2
	%	0	0	0	1,4	1,4	0	0	2,9
Santa Catarina de ST		0	0	1	1	1	0	0	3
	%	0	0	1,4	1,4	1,4	0	0	4,3
Santa Catarina do Fogo		1	0	2	0	0	0	0	3
	%	1,4	0	2,9	0	0	0	0	4,3
Santa Cruz		4	4	0	0	3	0	0	11
	%	5,7	5,7	0	0	4,3	0	0	16
Tarrafal de S. Nicolau		0	1	0	0	0	0	0	1
	%	0	1,4	0	0	0	0	0	1,4
Tarrafal de Santiago		0	0	0	0	0	1	0	1
	%	0	0	0	0	0	1,4	0	1,4
Total		8	12	13	15	12	9	1	70
	%	11	17	19	21	17	13	1,4	100

¹⁴ Como referido na metodologia, os inquéritos *online* tendem a apresentar taxas de resposta mais baixas do que inquéritos presenciais, pelo que um trabalho de sensibilização profundo deve ser realizado. No caso em apreço, apesar das reiteradas intervenções da DNE (enviando muitas comunicações aos Delegados do ME) e do trabalho específico do consultor junto às Delegações, os *links* dos questionários chegaram tardiamente ou não chegaram aos professores. Daí os professores desses concelhos não terem respondido. A mitigação desse problema encontra-se na realização de entrevistas e grupos focais em todos os 22 concelhos do país. De igual modo, os dados e as informações obtidos permitem, com alguma segurança, fazer análises indutivas, pois percebe-se uma saturação das respostas (isto acontece quando as respostas às mesmas questões tendem a ser idênticas).

Figura 4. Distribuição dos docentes, segundo a disciplina lecionada



Dos inquiridos, 19% afirmaram lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, 12,9% são docentes da disciplina de Matemática, 11,5% lecionam Educação Artística, 10,5%, das CTV e Inglês. Para 91,4% dos inquiridos, existe uma adequação entre a sua formação e as disciplinas que ministram. Cerca de 9 em cada 100 inquiridos (8,6%) têm lecionado disciplinas que não estão em sintonia com a sua formação de base. Esta situação é mais acentuada entre os professores (5,7%) do que em comparação com as professoras (2,9%).

Tabela 9. Inquiridos e adequação da formação com a disciplina lecionada, segundo o género

		Formação X disciplina lecionada		Total
		Não	Sim	
Sexo/Género	Feminino	2	35	37
	%	2,9%	50,0%	52,9%
	Masculino	4	29	33
	%	5,7%	41,4%	47,1%
Total		6	64	70
%		8,6%	91,4%	100,0%

É interessante observar que os professores que apontam esta inadequação têm estado a lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, CTV, HGCV, Educação Artística, Educação Física e TIC.

As áreas de formação de base desses professores, tais como indicadas no inquérito, são as seguintes: Economia, Engenharia Civil, Curso de Formação de Professores do Ensino Básico - 1º ciclo, comumente denominado de “Instituto Pedagógico”¹⁵ (indiciando que, eventualmente, deveriam lecionar no 1º ciclo do EBO), Língua Francesa e TIC.

2.3. Entrevistas aos atores do sistema educativo - Caracterização

As entrevistas realizadas aos principais atores do sistema educativo visaram apreender o grau de participação no processo de conceção e/ou de implementação da Revisão Curricular, bem como a análise que fazem sobre o grau de consecução dos objetivos da Revisão Curricular e os aspetos que deverão ser melhorados.

Tabela 10. Entidades e instituições entrevistadas por concelho

Instituição	Estrutura¹⁶
Ministério da Educação	Direção Nacional de Educação
	Serviço de Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores e Promoção da Educação à Distância
Sindicatos	SIPROFIS, SINDPROF

Município	Estrutura
Praia	Delegada do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
Ribeira Grande de Santiago	Delegado do Ministério da Educação Diretores dos Agrupamentos III, IV e XII
S. Domingos	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
Santa Cruz	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
S. Miguel	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
Tarrafal de Santiago	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
Santa Catarina de Santiago	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento I e III
S. Salvador do Mundo	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
S. Lourenço dos Órgãos	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento
Maio	Delegada do Ministério da Educação
S. Filipe	Delegado do Ministério da Educação Diretora do Agrupamento I

¹⁵ Interessante observar que, maioritariamente, os professores formados no curso de formação de professores para o ensino básico, referem-se a esses cursos pelo nome da Instituição que os promoveu, no caso o IP (Instituto Pedagógico).

¹⁶ Não foi possível entrevistar, como previsto inicialmente, a DGPOG e a IGE.

Santa Catarina do Fogo	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento I
Mosteiros	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento I
Brava	Delegado do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento I Subdiretora Pedagógica
S. Vicente	Delegado do Ministério da Educação Diretora do Agrupamento I Diretora do Agrupamento II
Porto Novo	Delegado do Ministério da Educação
Paúl	Delegada do Ministério da Educação Diretora do Agrupamento I
Ribeira Grande de Santo Antão	Diretor do Agrupamento I Diretor do Agrupamento II
Ribeira Brava	Delegado do Ministério da Educação Diretora do Agrupamento I
Tarrafal de S. Nicolau	Delegada do Ministério da Educação Diretor do Agrupamento I Responsável da Escola Lucília de Freitas
Sal	Diretora do Agrupamento I Coordenador Pedagógico do 1º Ciclo
Boavista	Responsável da Escola Nova Subdiretor Pedagógico do Agrupamento I

Foram realizadas 121 entrevistas que permitiram aprofundar o processo de recolha das informações regionalizadas sobre a Revisão Curricular do EBO, bem como a apreciação sobre o impacto dessa Revisão no processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades encontradas e as formas de sua superação.

2.4. Grupos focais

Os grupos focais foram realizados com alunos do 2º ciclo do EBO, com docentes do 1º e 2º ciclos (separadamente), com membros das equipas pedagógicas (subdiretores pedagógicos e coordenadores do 1º e do 2º ciclos), pais e encarregados de educação.

Os objetivos dos grupos focais consistiram na reflexão e análise conjunta das principais questões referentes à Revisão Curricular do EBO. O quadro que segue identifica, por município, os grupos focais realizados.

Tabela 11. Grupos focais realizados, por concelho

Município	Estrutura
Praia	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Ribeira Grande de Santiago	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Domingos	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Santa Cruz	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Miguel	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Tarrafal de Santiago	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Santa Catarina de Santiago	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Salvador do Mundo	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Lourenço dos Órgãos	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Maio	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Filipe	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Santa Catarina do Fogo	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Mosteiros	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação; Coordenadores pedagógicos e subdiretor pedagógico
Brava	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
S. Vicente	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação; Coordenadores Pedagógicos e subdiretores pedagógicos
Porto Novo	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Paúl	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Ribeira Grande de Santo Antão	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Ribeira Brava	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Tarrafal de S. Nicolau	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação
Sal	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo; Professores do 2º ciclo
Boavista	Alunos do 2º ciclo; Professores do 1º Ciclo Professores do 2º ciclo; Pais e encarregados de educação

3. Conceção da Revisão Curricular: fundamentos, organização, ações e resultados previstos

A necessidade da Revisão Curricular do EBO, que se inscreveu, aliás, numa abordagem mais sistémica e que implicou a Revisão Curricular dos diferentes níveis do sistema educativo cabo-verdiano, do pré-escolar ao ensino superior. Esta Revisão resulta de diagnósticos realizados e da mudança de opções de políticas educativas, e da sua articulação com outros domínios de políticas de desenvolvimento económico e social.

Desde logo, o estudo diagnóstico, elaborado em 2015, com o apoio da UNESCO, “*Elementos de análise sectorial da educação em Cabo Verde: Serviços mais eficazes e mais justos ao serviço do crescimento e do emprego*” permite identificar as fragilidades do sistema e, a partir daí, a identificação de políticas e ações capazes de as resolver. Assim, a nível do EBO, observa-se que as disparidades de género e do meio de residência (rural/urbano) não são significativas na definição do perfil dos alunos nem na trajetória escolar. No entanto, existem desigualdades regionais (entre ilhas) e que impactam o EBO. De igual modo, aponta o relatório: “(...) claramente que as disparidades sociais são muito fracas no primeiro ciclo escolar e que são moderadas no segundo. Nestas condições, é razoável sugerir que as razões de natureza pedagógica desempenham um papel muito importante. (ME/UNESCO, 2015, p.71).

Relativamente à eficácia interna e à qualidade dos serviços educativos oferecidos, este estudo, ainda de que forma provisória, conclui:

“i) (...) que, de acordo com o instrumento Aferida (no entanto não comparativo a nível internacional), haverá, em média, lacunas significativas na qualidade dos serviços educativos oferecidos no ciclo básico, tendo em conta que esta observação é também transmitida pelas dificuldades de muitas saídas do básico para a formação bem-sucedida no secundário, particularmente no seu primeiro ciclo (muitos casos de insucesso e abandono escolar).

ii) (...) que a esta média global baixa está associada às disparidades líquidas da amplitude significativa entre as escolas. Na medida em que o capital é necessariamente um aspeto importante a ter em consideração no contexto escolar, estas diferenças notáveis entre as escolas é uma questão preocupante.

iii) (...) simultaneamente, o fraco impacto dos recursos de uma escola nos resultados da aprendizagem dos alunos matriculados e o impacto muito mais significativo das práticas qualitativas implementadas localmente para a sua utilização. **Isso sugere claramente que, se houver provavelmente matéria para melhorar o nível efetivo da aprendizagem dos alunos do ensino básico, não é proceder ao aumento do volume de recursos que é mais relevante para intervir na melhoria a qualidade dos serviços oferecidos no ensino básico em Cabo Verde. Uma combinação de uma melhor preparação linguística e cognitiva dos jovens antes do seu acesso ao básico e, sobretudo, uma melhor gestão pedagógica das escolas durante o ensino básico, na perspetiva de assegurar que as escolas localizadas na parte esquerda do gráfico IV.4 modifiquem as suas práticas, de modo a melhorar significativamente o seu desempenho.**” (idem, pp. 88-89)

O mesmo estudo mostra ainda a interconexão entre os diferentes subsistemas e níveis de ensino, na justa medida em que uma análise transversal dos resultados das aprendizagens mostra que as dificuldades ou deficiências na consecução dos objetivos da aprendizagem de um ciclo impacta significativamente as aprendizagens futuras, com particular realce para a Língua Portuguesa e Matemática. Aliás, o referido estudo conclui que “1. O primeiro ponto é que os problemas do primeiro ciclo do secundário encontram uma parte significativa da sua origem nos conhecimentos

insuficientes no ensino básico; é importante concentrar esforços significativos neste ponto e de forma muito específica nas aprendizagens no domínio da Matemática” (ME/UNESCO, 2015, p.102).

Embora assumindo que, preferencialmente, a aquisição de competências para o mercado de trabalho se dá durante o ensino secundário, é presumível que, para os alunos do EBO que, por razões várias não possam prosseguir os seus estudos, o investimento na valorização de conhecimentos e habilidades articulados com outros subsistemas do ensino, nomeadamente o ensino técnico e profissional, poderá afigurar-se relevante. O estudo mostra, no entanto, alguma fragilidade nesta matéria.

As conclusões e recomendações deste estudo permitiram a definição de opções de políticas que, designadamente, encontram-se plasmadas do Programa do Governo 2016-2021. Com efeito,

“O Governo propõe edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo, capaz de interiorizar valores intrínsecos ao saber ser e estar, de responsabilização mútuas, enquanto membros da comunidade, de preparação para a aprendizagem ao longo da vida, cultura de investigação, experimentação e inovação com base no seguinte:

- Efetivação da escolaridade obrigatória de oito anos.
- Introdução da escolaridade obrigatória de 12 anos, mantendo os jovens dos 4 aos 18 anos no sistema de ensino, para que as gerações vindouras tenham uma competência de 12 anos em língua portuguesa, matemática e ciências, 8 anos de inglês e francês, 8 anos de ciência informática, 5 anos, em opção, de mandarim, espanhol ou alemão, para além de uma profunda formação em história, cidadania e cultura.
- Garantia de frequência do pré-escolar para todas as crianças dos 4 aos 6 anos.
- Desenho e execução de uma nova matriz curricular, com foco no:
- Ensino de línguas estrangeiras em todas as fases e ciclos, com a obrigatoriedade do ensino das línguas francesa e inglesa em paralelo com as línguas portuguesa e crioula, bem como pelas opções, mandarim, espanhol ou alemão;
- Inclusão da educação para os valores como área curricular disciplinar de carácter obrigatório e aumento da carga horária semanal, adequando os currículos e conteúdos do ensino às exigências da sociedade;
- Reforço das ciências, nomeadamente, da matemática, física, química e biologia, seja no campo teórico, como da prática laboratorial;
 - Efetivação de uma política educacional e formativa do saber fazer através de centros de pequenos ofícios em todas as escolas e de incubadoras de ideias para um ensino mais prático, bem como, reformulação dos planos de formação e de capacitação dos formandos de modo a elevar a qualificação no saber fazer;
 - Reforço do ensino tecnológico e requalificação das estruturas físicas existentes, numa lógica da implementação de um serviço educativo integrado no conceito da economia do conhecimento;
 - Reformulação do programa Mundo Novo e alargamento da sua abrangência efetiva a todas as escolas básicas e secundárias;
 - Promoção de centros tecnológicos e ambiente de inovação em todas as escolas, assim como, da extensão da conectividade e acesso a bibliotecas digitais e parques tecnológicos regionais;
 - Informatização de todas as escolas, visando a modernização do sistema de gestão escolar existente;

- Reforço da matriz curricular, inserindo o ensino das TICs como área curricular disciplinar de carácter obrigatório nos currículos.
- Melhoria da eficácia interna do sistema de ensino, com efeitos na redução das taxas de insucesso e abandono escolar, numa abordagem personalizada e inclusiva do ensino.
- Combate às assimetrias regionais, a igualdade de oportunidades para todos.
- Promoção da igualdade de oportunidades para todos, na criação de condições condignas para os alunos com NEE e respetivos docentes, com a dotação das estruturas físicas de condições humanas, materiais e financeiras adequadas a uma prática educativa voltada para a inclusão.” (GCV, 2016, pp.82-83)

De uma forma específica, o Programa do Governo dispõe que: “No Ensino Básico, a estratégia será de natureza qualitativa de modo a reforçar o seu potencial e de combate às suas fragilidades.

Serão executadas as seguintes medidas de política:

- Efetivação imediata do alargamento da escolaridade básica obrigatória para 8 anos, gratuito, com professores e carta escolar adequados a esse nível de escolaridade.
- Introdução do inglês, francês e ciência informática a partir do quinto ano de escolaridade, bem como o reforço da educação para os valores e da recuperação da importância da aprendizagem de base (leitura-escrita e matemática).
- Melhoria da articulação entre o pré-escolar e o ensino básico, evitando as atuais mudanças bruscas de conteúdos, de metodologias, de posturas e de ambiente físico.
- Reforço dos mecanismos de combate ao abandono e ao insucesso escolar, através de acompanhamento pedagógico e de apoios sociais.
- Melhoria das condições de trabalho dos recursos humanos e maior dignificação da classe docente, nomeadamente, pela requalificação das infraestruturas de ensino e de trabalho nas salas de aula, pelo incentivo à formação superior, pela atualização dos instrumentos e normativos que regulamentam o funcionamento administrativo e a carreira docente e pela rápida solução das reclassificações pendentes e futuras.
- Implementação da abordagem avaliativa e formativa por competências e reformulação e adequação do sistema da avaliação das aprendizagens.
- Disponibilização de bibliotecas de turma nos polos e de outros recursos didáticos/pedagógicos nos polos e melhoria na gestão e avaliação das escolas e polos, acompanhado do reforço do apoio e seguimento pedagógico a nível concelhio.
- Redefinição dos mecanismos de estabelecimento das parcerias entre a escola e a comunidade.
- Reestruturação do serviço de apoio sócio escolar. (GCV, op. cit., pp. 83-84)”

Estes grandes objetivos de política para o setor educativo e, de forma especial, para o Ensino Básico Obrigatório, tiveram tradução e explicitação no Plano Estratégico da Educação 2017-2021 que aponta que:

“Tendo em consideração que as mudanças e inovações introduzidas no Ensino Básico alteram o quadro legal instituído, torna-se imprescindível, como referido no subcapítulo anterior, a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como dar início a todo o processo de criação de condições para a sua implementação, de forma gradual, e que passará indubitavelmente por: 1) Reorganização da rede educativa; 2) Revisão e elaboração de novos manuais, 3) Revisão dos modelos de avaliação, 4) Revisão dos instrumentos de controlo pedagógicos, 5) Promoção de um programa de ações de formação, em parceria com a Universidade pública, através de formação inicial e contínua do pessoal docente, sobretudo, nos domínios da Língua Portuguesa, Matemática e das Ciências Básicas”. (ME, 2017, p. 68)

Para o EBO, particularmente para o 1º ciclo (4 primeiros anos do EBO), o PEE assegura “(...) a introdução, desde o 1º ano de escolaridade, da metodologia de ensino da Língua Portuguesa como língua segunda e língua de comunicação, que será apoiada pela revisão dos manuais, elaboração

de novos livros escolares e sua edição, após a devida certificação, e pela consequente capacitação dos professores em exercício. Neste quadro, visa-se o fomento de aprendizagens significativas da Língua Portuguesa, com uma metodologia científica e pedagogicamente validada para as realidades linguísticas, como a de Cabo Verde.” (ME, PEE, 2017, p. 73).

Para além da aposta na melhoria da aprendizagem na língua portuguesa, o PEE incide na estratégia de reforço de competências em Matemática.

No 2º ciclo do EBO, constitui uma aposta a introdução das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e das Línguas Estrangeiras, nomeadamente Línguas Francesa e Inglesa. Para as demais unidades curriculares, a preocupação reside no desenvolvimento curricular, permitindo integrar os conteúdos e as práticas pedagógicas das diferentes áreas e disciplinas.

Da mesma forma, no 2º ciclo, o PEE sustenta que, no horizonte de 2021 “deverão ser também produzidos manuais para os alunos e guias para os professores. Neste sentido, sugere-se a constituição de equipas de especialistas que, de acordo com as normas pré-definidas, possam introduzir inovações na elaboração de materiais de apoio ao desenvolvimento dos programas.

Durante este ciclo, no 7º e 8º anos, considera-se também fundamental iniciar o processo de informação, orientação vocacional, escolar e profissional, que deverá contribuir para escolhas esclarecidas das opções que os alunos vierem a tomar, no que se refere à prossecução de estudos ou ingresso numa atividade de formação profissional.” (ME. PEE; 2017 p.74)

Em termos programáticos, e no sentido de assegurar a concretização das medidas de políticas constantes do Programa do Governo, o PEE concebeu 6 projetos que devem tornar efetiva a Revisão Curricular e as ações conexas, a saber:

- (Assegurar) o acesso gratuito e equitativo ao EBO;
- Requalificação e melhoria de infraestruturas educativas;
- Melhoria da qualidade do EBO;
- Inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais;
- Promoção de aprendizagens orientadas para o estudo e vida ativa, e;
- Reforço da formação de professores e gestores.

De forma mais específica, estes projetos traduziram-se em ações concretas, seja no plano normativo, seja de produção de documentos orientadores da Revisão Curricular, a produção de manuais e suportes áudios, particularmente para as línguas, guias para os docentes, elaboração e implementação do Plano de Formação Contínua de Professores.

Do ponto de vista normativo, a implementação da Revisão Curricular exigiu a revisão pontual da Lei de Bases do Sistema Educativo, o que foi feito através do Decreto legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro. Esta revisão, no que concerne especificamente ao EBO, assume:

“a gratuidade do ensino básico obrigatório sob a modalidade de oferta de ensino público com isenção de propinas, taxas e emolumentos e o alargamento da gratuidade ao ensino secundário, sob a modalidade de isenção de propinas. Com esta medida, pretende-se que o rendimento familiar não seja um factor condicionante do acesso e da permanência no sistema.

No ensino básico, com o desenvolvimento de competências e a revisão dos currículos, pretende-se, no 1.º ciclo, o desenvolvimento oral da língua portuguesa e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, das ciências integradas e das expressões plástica, dramática, musical, motora e da educação moral e cívica. No 2º ciclo pretende-se reforçar a proficiência linguística, de matemática, de ciências naturais e humanas, com a introdução das línguas estrangeiras, das tecnologias com carácter instrumental e transversal, capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências básicas nos alunos, bem como vivenciar valores da

cidadania, designadamente de defesa e proteção do ambiente, solidariedade, responsabilidade social, igualdade e respeito pelas diferenças, numa perspetiva transversal”.

De sublinhar que, de acordo com a LBSE, com particular realce no seu artigo 19º, a principal característica do EBO é ser um nível de ensino que visa proporcionar “às crianças e jovens uma formação fundamental para a vida, promovendo o domínio de conhecimentos básicos científicos, naturais, humanistas e sociais, bem como técnicas de aprendizagem diversificadas, que contribuam para a sua realização pessoal e social, enquanto cidadãos”. Para cumprir esse pressuposto, a nova matriz curricular, instituída pelo Decreto-lei nº 27/2022, “adotou como orientação para a sua estruturação e desenvolvimento, as seguintes referências:

1. Fortalecimento da Língua Portuguesa enquanto língua segunda e instrumento de comunicação e de estudo;
2. Ensino de línguas estrangeiras, com a obrigatoriedade do ensino das Línguas Francesa e Inglesa a partir do 2º ciclo do EBO;
3. Ensino das TIC como área curricular modular de carácter obrigatório;
4. Reforço das ciências, nomeadamente, da Matemática, Física, Química e Biologia;
5. Reforço e alargamento das competências nas áreas de Educação Física e Educação Artística e Cultural;
6. Fortalecimento do conhecimento da História e Geografia de Cabo Verde, com possibilidade de aprofundamento do conhecimento do meio local;
7. Combate às assimetrias regionais, promovendo a igualdade de oportunidades para todos;
8. Promoção da igualdade de oportunidades para todos, na criação de condições condignas para os alunos com NEE e uma prática educativa voltada para a inclusão;
9. Melhoria da eficácia interna do sistema de ensino, com efeitos na redução das taxas de insucesso e abandono escolar, numa abordagem personalizada e inclusiva.” (ME, sd., pp.4-5)

Em decorrência das necessárias alterações introduzidas na LBSE, outros normativos foram, de forma progressiva, sendo aprovados, nomeadamente o Decreto-lei que incide sobre a organização curricular do EBO, o que dispõe sobre o sistema de avaliação das aprendizagens, bem como o que incide sobre a organização dos agrupamentos escolares e escolas do EBO e, mais recentemente, sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por sua vez, programas, manuais, guias e demais documentos de suporte às aprendizagens foram sendo elaborados, bem como a elaboração e implementação de um Plano de Formação Contínua de Professores.

A avaliação pretende analisar se as mudanças operadas efetivamente proporcionaram a construção de um novo perfil do aluno do EBO e que esteja/seja (a) dotado de formação adequada e de qualidade; (b) inclusivo; (c) e que a avaliação seja promotora da melhoria da aprendizagem. Os capítulos seguintes procedem à avaliação a partir da perceção dos atores envolvidos no processo da Revisão Curricular do EBO.

3.1. Análise de alguns indicadores estatísticos

A avaliação da Revisão Curricular comporta não apenas a visão e a perceção dos seus atores mais significativos, mas também a análise dos indicadores de desempenho e que permitem uma visão

progressiva dos resultados esperados, tanto dos *outputs* quanto dos *outcomes*¹⁷, impactos quantitativos e qualitativos no sistema educativo e, no caso em apreço, no Ensino Básico Formal, mas com efeitos indutores nos Ensinos Secundário, Técnico-Profissional e Superior. Indiretamente, esses impactos atingem o mercado de trabalho, mas também a dimensão da cidadania, em termos de valores éticos e morais.

Assim, num primeiro momento, gostaríamos de sintetizar os principais indicadores de desempenho que permitem avaliar o grau de sucesso das ações implementadas, apontando também os aspetos que merecem consolidar ou rever.

Desde logo, impõe-se explicitar o grande esforço normativo desenvolvido, de forma a dar o devido enquadramento legal e institucional ao processo da Revisão Curricular.

Tabela 12. Síntese da produção legislativa referente à Revisão Curricular

Produção legislativa	
Resolução nº 85/2017- Aprova a Carta Política de Educação	Boletim Oficial nº 46, I Série, de 3 de fevereiro
Decreto-Legislativo nº 13/2018 que procede à primeira alteração do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, que define as Bases do Sistema Educativo	Boletim Oficial, nº 80, I Série, de 7 de dezembro
Decreto-Regulamentar nº 2/2019 que estabelece a organização, competências e as normas de funcionamento das Delegações de Educação	Boletim Oficial nº 12, I Série, de 1 de fevereiro
Decreto-Lei nº 8/2019 que estabelece o regime de organização, administração, gestão e funcionamento dos estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário	Boletim Oficial nº 20, I Série, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei nº 27/2022, que estabelece o currículo do ensino básico, os princípios orientadores de sua conceção, organização, gestão e operacionalização	Boletim Oficial nº 68, I Série, de 12 de julho
Decreto-Lei nº 29/2022 que estabelece o Sistema Nacional das Aprendizagens do Ensino Básico	Boletim Oficial nº 68, I Série, de 12 de julho
Decreto-Lei nº 9/2024 que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, mediante medidas especiais a serem implementadas no processo educativo, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação	Boletim Oficial nº 16, I Série, de 29 de fevereiro

Como se pode ver no quadro supra, um conjunto vasto de diplomas legais enquadram a Revisão Curricular e foi produzido e aprovado, assegurando a segurança jurídica de todos os atos, projetos e atividades realizados no âmbito da Revisão Curricular.

¹⁷ Enquanto um *output* descreve o resultado de uma atividade, um *outcome* é o valor acrescentado real do produto para o grupo-alvo. No caso específico da Revisão Curricular, os *outputs* são o conjunto dos resultados das atividades desenvolvidas, incluindo a montante (preparação) e a jusante do processo. Já os *outcomes* reportam-se ao impacto no sistema educativo (em termos de quantidade e qualidade das aprendizagens) no EBO e o seu efeito indutor no Ensino Secundário, bem como em outros subsistemas, nomeadamente o ensino secundário, superior e técnico-profissional e, ainda, na sociedade.

A par do quadro legal, - e, eventualmente, concorrente a ele - foram produzidos documentos de orientação da Revisão Curricular, fundamentais no processo de definição das novas matrizes curriculares, dos perfis dos alunos (de entrada e de saída), os conteúdos para cada ano de escolaridade, a articulação entre as Unidades Curriculares, de entre outros aspetos.

Tabela 13. Documentos orientadores da Revisão Curricular

Documentos Orientadores e de Suporte às medidas de política
1. Documento Justificativo do Plano de Estudos do Ensino Básico
2. Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular
3. Desenho dos Perfis de Escolarização e Formação dos Alunos do Ensino Não Superior
4. Cadernos de Orientação produzidos para cada um dos anos letivos em análise (2017/2018 a 2021/2022)

É, pois, com base nas recomendações e indicações dos documentos orientadores que os programas foram elaborados, consensualizados, testados e adotados. Como se pode constatar pela visualização do quadro infra, no 1º ciclo do EBO, foram elaborados programas dos 4 anos que compõem esse ciclo e para todas as disciplinas.

Tabela 14. Programas das disciplinas produzidos no âmbito da Revisão Curricular (1º ciclo do EBO)

Disciplinas	Anos de escolaridade
Educação Física	1º ao 4º ano
Matemática	1º ao 4º ano
Educação Artística e Cultural	1º ao 4º ano
Ciências Integradas	1º ao 4º ano
Língua Portuguesa	1º ao 4º ano
Educação Física	1º ao 4º ano

De igual modo, no 2º ciclo, os programas de todas as disciplinas, incluindo a de Educação Física, foram elaborados, obedecendo ao que dispõem tanto o novo currículo do EBO, quanto o Documento Orientador do Plano de Estudos.

Tabela 15. Programas das disciplinas do 2º ciclo EBO, produzidos no âmbito da Revisão Curricular

Disciplina	Anos de escolaridade
Língua Portuguesa	5º ao 8º ano
CTV	5º ao 8º ano
Educação Artística	5º ao 8º ano
Físico-Química	7º e 8º ano
Educação Física	5º ao 8º ano
Geografia	7º ano
HGCV	5º e 6º ano
História	8º ano
Língua Francesa	5º ao 8º ano
Língua Inglesa	5º ao 8º ano
Matemática	5º ao 8º ano
TIC modular	5º ao 8º ano

Estamos em presença de um trabalho profundo e que disponibiliza ao sistema educativo, aos docentes e alunos instrumentos fundamentais para as atividades letivas.

A disponibilização conjunta e na sua integralidade dos programas das disciplinas para todo o ciclo (1º e 2º ciclos) comporta uma dupla vantagem para os processos de planificação trimestral, mensal e semanal. Com efeito, os docentes de um determinado ano de escolaridade podem fazer

uma análise horizontal dos conteúdos programáticos (vendo o que está previsto desenvolver durante um ano) e, ao mesmo tempo, proporciona uma leitura vertical (analisando os conteúdos para todo o ciclo). Uma leitura e análise cruzadas dos programas das unidades curriculares, tanto horizontal como verticalmente, por parte dos professores, permitiria detetar (in) congruências lógicas em termos da sequência (incluindo os pré-requisitos), da profundidade e complexidade esperadas dos conteúdos¹⁸. Coloca-se, neste momento, esta questão, antecipando a análise da perceção e visão de muitos docentes, tanto do 1º como do 2º ciclo, para quem muitos programas se mostram repetitivos e com problemas de estruturação.

Deve-se ter presente que, durante todo o processo de implementação da Revisão Curricular¹⁹, o Ministério da Educação, através da DNE, prepara, anualmente, o Caderno de Orientações que constitui um importante documento de suporte às Delegações, Agrupamentos, Escolas e Professores, recobrando todos os aspetos e todos os níveis de ensino: pré-escolar, básico, secundário (geral e técnico), educação básica de jovens e adultos. Com efeito, o Caderno de Orientações tem como “objetivo de fornecer informações importantes às Delegações, escolas básicas e secundárias, públicas e privadas, e a comunidade educativa em geral contribuindo, assim, para o reforço, de entre outras, de práticas de gestão e administração escolares” (ME, 2018, p.7-8). Refira-se ainda que no âmbito da Revisão Curricular foram realizadas ações de formação destinadas aos professores sobre a utilização dos programas e manuais, entretanto produzidos e distribuídos.

A estrutura do Caderno de Orientações, como se pode ver a seguir, mostra o nível de detalhe a que o ME chega no sentido de um melhor funcionamento do sistema educativo. Tomando como referência o Caderno de Orientações para o ano letivo 2020/2021, esta é a estrutura do mesmo:

- Informações Gerais;
- Calendário Escolar;
- Período preparatório do ano letivo;
- Cenário de funcionamento do ano letivo;
- Acolhimento dos alunos;
- Planeamento e execução das atividades letivas;
- Regime não presencial;
- Avaliação das aprendizagens;
- Programa “Aprender a Estudar em Casa”;
- Acompanhamento dos alunos;
- Medidas de prevenção;
- Identificação de um caso específico;
- Higiene ambiental na escola;
- Reuniões com pais e encarregados de educação;
- Implementação do projeto educativo;
- Orientações específicas para a educação inclusiva;

¹⁸ O que se está a sugerir é que seria aconselhável que os professores procurassem conhecer os programas das disciplinas não apenas do ano em que estão lecionando, mas de todo o ciclo. Procedendo desta forma, estamos em crer que terão uma visão de conjunto, do perfil de saída no final do ciclo e da complexidade e aprofundamento crescentes que se espera do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o que neste momento é apontado como repetição poder será apreendido como aprofundamento, complexificação ou consolidação progressiva.

¹⁹ O Caderno de Orientações continua sendo produzido anualmente.

- Orientações para a educação pré-escolar;
- Orientações específicas para o ensino técnico;
- Orientações específicas para a educação básica de jovens e adultos;
- Orientações para o funcionamento do Gabinete de Orientação Escolar, Vocacional e Profissional;
- Orientações para a Educação Física;
- Outras orientações complementares às do ano letivo 2019/2020.

A partir dessa estrutura, pode-se perceber que o Caderno de Orientações constitui um importante instrumento que explicita o *modus operandi* para “a execução de várias ações/medidas educativas que possibilitarão uma intervenção essencialmente nos domínios:

- **da Revisão Curricular:** dinamização de ações de capacitação para os professores dos 1º, 2º, 5º e 6º anos de escolaridade, dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico Obrigatório (EBO) respetivamente, nos domínios dos processos de ensino e de aprendizagens, designadamente a nível das metodologias, recursos didáticos e avaliação das aprendizagens, perspetivando uma melhoria das práticas docentes, com vista ao sucesso educativo e à promoção de uma cultura cidadã e inclusiva. Ao longo do ano, cada concelho, que já dispõe de um conjunto de formadores nos domínios da dinamização pedagógica, Educação Especial, Matemática (1º ciclo do EBO) e Língua Portuguesa (1º ano de escolaridade), deve:

- **Promover ações de capacitação** concelhia de *workshops*/oficinas no domínio da avaliação das aprendizagens, com foco no modelo de avaliação formativa;
- **Partilhar com os professores do seu concelho**, do seu agrupamento ou escolas não agrupadas o conhecimento obtido nas capacitações de Língua Portuguesa e Matemática;
- **Dinamizar encontros nos quais os(as) professores(as)** devem refletir e partilhar as suas práticas pedagógicas;
- **Promover o reforço das ciências**, dado que este ano letivo o material das Ciências conta com um *kit* que inclui um caderno e um guia de atividades científicas para os 1º, 2º, 5º e 6º anos de escolaridade. A dinamização das atividades científicas conta com o apoio das Casas da Ciência da Uni-CV na Praia e no Mindelo.

- **do planeamento e gestão:** gestão administrativa e pedagógica, “alinhada” com os desafios da universalização da educação pré-escolar e da implementação da escolaridade obrigatória até ao 8º ano.

No domínio da gestão pedagógica, destacam-se ainda as necessidades de:

- **aumento de permanência dos(as) alunos(as)** nos espaços educativos protegidos, ocupados com Atividades de Enriquecimento Curricular, proporcionadas pela própria escola, com o apoio da Rede de Amigos de Educação, perspetivando a candidatura ao Selo de Qualidade em Educação;
- **Reforço da orientação educativa, vocacional e escolar**, garantindo a criação de ambientes educativos saudáveis e preparando os(as) alunos(as) do 8º ano de escolaridade para, no ano letivo 2019/2020, serem capazes de optar, quer pelo ensino secundário geral, quer pelo ensino secundário técnico;
- **Institucionalização de Espaços de Inclusão Educativa e de Promoção da Cidadania** que tem por missão assegurar o acompanhamento de crianças e jovens em idade escolar e o reforço educativo através de ações de intervenção para a prevenção e superação de

problemas socioeducativos, por forma a garantir medidas de combate à exclusão, ao insucesso e ao abandono escolar.” (ME, 2018, p.6-7).

Interessa ainda apontar que complementarmente aos Cadernos de Orientações, anualmente produzidos, o ME, para facilitar a comunicação com todos os intervenientes no sistema educativo, criou o espaço digital: <https://rccv17.wordpress.com>, de igual modo, colocou em funcionamento a **plataforma moodle**, para troca, aprendizagem e desenvolvimento profissional entre os serviços centrais e as escolas, e toda comunidade educativa. De igual modo, grande parte dos materiais/documentos relativos à Revisão Curricular constam do site: <http://portal.minedu.gov.cv/>.

Não obstante tudo isso, uma questão que se coloca é o grau de apropriação desses Cadernos de Orientações, bem como dos demais documentos orientadores, incluindo os programas, pelos atores do sistema educativo, nomeadamente os professores.

Como se poderá ver mais tarde, muitos professores apontam que os documentos se encontram em formato digital e disponibilizados no site do ME, mas que preferiam a versão impressa dos mesmos. Os custos com os *downloads*, nomeadamente com a Internet e as dificuldades que alguns têm de acesso a computadores, dificultam o acesso e a utilização rotineira desses importantes documentos.

Tabela 16: Manuais das disciplinas do EBO produzidos no quadro da Revisão Curricular

Disciplinas (Manuais e Guias do Professor produzidos e disponibilizados)	Ano de escolaridade							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Matemática								
Língua Portuguesa								
Ciências Integradas								
HGCV								
Físico-Química								
Língua Inglesa								
Língua Francesa								
CTV								
Geografia								
História								
Educação Artística								
Educação Física								

De forma a complementar os manuais e os documentos áudio, nomeadamente para as disciplinas de Língua Francesa e Língua Inglesa, o Ministério da Educação produziu e disponibilizou fichas de aula para as 3 disciplinas centrais do 1º ciclo. De registar que as fichas de aula foram produzidas no contexto da pandemia da COVID 19 e como suporte aos alunos com dificuldades de aceder às aulas televisionadas. Assim, as fichas de aula, que retomavam os conteúdos trabalhados nas aulas televisionadas, foram impressos e distribuídas aos alunos. Havendo restrições sanitárias, essas fichas eram distribuídas com ajuda da Polícia Nacional, das Igrejas e dos serviços de distribuição de cestas básicas. De registar que, depois do fim das restrições sanitárias impostas durante a pandemia, muitos professores continuam utilizando essas fichas como suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 17. Fichas de aula do 1º ciclo

Fichas de Aula do 1º ciclo do EBO
Língua Portuguesa
Matemática
Ciências Integradas

De ressaltar ainda que o ME, através da DNE, disponibilizou, durante a vigência das medidas sanitárias, no quadro da pandemia da COVID-19, o programa educativo “Aprender a Estudar em Casa”. Trata-se de um projeto elaborado e implementado em abril de 2020, constituindo-se num recurso *ad hoc*, particularmente importante durante o período de isolamento social, imposto na decorrência da pandemia da COVID-19, e que teve por objetivo manter os (as) alunos(as) em contacto com os conteúdos desenvolvidos e com o processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, o ME dispôs de um recurso educativo, no canal *Youtube*, denominado *Aprender com a Luna* e que constitui um recurso didático de apoio à dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda, para o 1º ano. Estamos perante um importante instrumento educativo sobretudo num quadro em que a Revisão Curricular introduziu o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua não-materna, não dispondo, no entanto, a grande maioria dos docentes em exercício, de formação em didática de ensino dessa língua como língua segunda ou não materna. O mesmo acontece com o M28P, desconhecido de muitos professores, particularmente os que lecionam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do EBO.

Analisando alguns indicadores de desempenho dos alunos do EBO, de acordo com os Indicadores da Educação, pode-se aquilatar o impacto da Revisão Curricular²⁰.

Desde logo, a taxa de transição do EBO para o ensino secundário passou de 66,7% no ano letivo 2019/2020 para 84,5% em 2020/2021, traduzindo-se num aumento de 17,8 pontos percentuais²¹. No ano letivo 2019/2020, a taxa de transição foi mais significativa nos municípios de Santa Catarina do Fogo (90,7%), S. Lourenço dos Órgãos (83,0%) e Santa Catarina (75,3%). Oito concelhos (S. Vicente, Tarrafal de S. Nicolau, Sal, Santa Cruz, S. Domingos, Ribeira Grande de Santiago, S. Filipe e Porto Novo) apresentaram taxas de transição abaixo da média nacional.

Em termos de género, no ano letivo em análise, a transição a nível nacional foi de 86,6% para as alunas e de 82,3% para os alunos.

²⁰ Os dados estatísticos não permitem uma análise comparativa com o período antes da Revisão Curricular pelo facto desta ter sido feita no quadro de uma mudança mais global da estrutura do sistema educativo. Sendo embora verdadeiro que o Ensino Básico Obrigatório de 8 anos já vem estabelecido pela LBSE, revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 29 de dezembro que altera a Lei nº 103/III/90, a Revisão Curricular iniciada em 2017/2018 mudou a matriz curricular e a divisão do EBO em 2 ciclos de 4 anos cada. Na verdade, a Reforma introduzida em 2010, estrutura o EBO em 3 ciclos, sendo o primeiro de 4 anos e os dois últimos de 2 anos cada. Por isso, a análise centra-se na evolução de alguns indicadores no período compreendido entre os anos letivos 2017/2018 e 2020/2021, para os quais existem dados estatísticos disponíveis. Mesmo assim, nem todos os indicadores podem ser analisados em todos esses anos, pois a forma de apresentação de alguns desses indicadores conheceu alteração a partir do ano letivo 2019/2020, como se pode constatar nas publicações do ME, particularmente em “Principais Indicadores da Educação”.

²¹ A leitura longitudinal das séries estatísticas de educação deve ser feita com cuidado, pois o sistema de recolha e apresentação dos dados pelo ME, enquanto órgão sectorial de produção de estatísticas, tem oscilado no tempo. De igual modo, nem sempre este sistema de recolha de dados acompanha as mudanças do sistema educativo, havendo alguma desfase temporal. Em todo o caso, esses dados permitem captar, com alguma segurança, as grandes tendências de evolução do setor.

No ano letivo 2021/2022, os concelhos com maiores taxas de transição foram: Porto Novo (96,6%), Santa Catarina (91,4%), S. Domingos (91,3%) e Ribeira Grande de Santiago (93,0%). Em contrapartida, 5 concelhos apresentaram taxas de transição abaixo da média nacional: Praia (78,9%), Brava (71,9%), Santa Cruz (75,1%), Sal (73,5%) e S. Vicente (76,8%).

No que diz respeito às taxas bruta e líquida de escolarização, o quadro infra mostra a sua evolução.

Tabela 18. Evolução das taxas bruta e líquida de escolarização

Taxa/ano letivo	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Taxa Bruta de Escolarização	108,4	107,5	107,5	105,0
Taxa Líquida de Escolarização	92,4	92,5	94,8	94,8

Fonte: ME. Principais Indicadores de Educação (compilação do autor)

De uma forma global, a evolução desses dois indicadores foi positiva, traduzindo uma maior eficácia do sistema educativo. De um lado, a evolução da taxa bruta de escolarização demonstra que tem vindo a diminuir a presença de alunos em idades menores ou maiores, devido ao ingresso precoce ou tardio e à repetência. Neste caso, a incidência parece, como indicam os indicadores do ME, que se trata maioritariamente de alunos com históricos de repetência e que, de forma ótima, já deveriam estar no Ensino Secundário. Em todo o caso, parece que a diminuição dessa taxa tem vindo a ser consistente, embora não estejam disponíveis dados para o ano letivo 2021/2022, último ano recoberto pela presente avaliação.

E por outro lado, o aumento da taxa líquida de escolarização elevada no EBO denota um elevado grau de cobertura de alunos da população em idade oficial para essa categoria. Na verdade, a taxa líquida de escolarização consolidou-se acima dos 90%, o que significa uma grande taxa de cobertura, uma quase saturação, que acontece quando todos os indivíduos em idade escolar para um determinado nível de escolaridade estão efetivamente sendo escolarizados.

Tabela 19. Evolução da taxa de reprovação

Taxa de reprovação	2018/2019	2019/2020	2020/2021
	11,5%	7,8%	11,4%

Fonte: ME. Principais Indicadores de Educação (compilação do autor)

Os dados da reprovação mostram alguma oscilação, mas globalmente a tendência aponta para alguma redução, tendo sido particularmente significativo no ano letivo de 2019/2020, oscilando para cima e no ano seguinte. O impacto da pandemia da COVID 19 nas aprendizagens dos alunos poderá ser uma das hipóteses explicativas e que poderá continuar a incidir nos anos subseqüentes, particularmente nos anos de escolaridade terminais (4º e 8º ano de escolaridade), quando existem provas concelhias e nacionais, para além dos exames nacionais.

Constitui, contudo, um desafio ao sistema a (re)introdução de práticas sistemáticas²², e a todos os níveis, dos resultados das avaliações trimestrais e anuais, buscando descortinar os factores

²² Dizemos “reintrodução”, pois segundo informações prestadas, existia uma prática de, trimestralmente, as escolas (por áreas disciplinares) prepararem e submeterem ao ME relatórios estatísticos e analíticos dos resultados dos alunos, nomeadamente as notas positivas e negativas, antes de se chegar às aprovações e reprovações anuais. Com base nas estatísticas, os docentes que vivenciam o quotidiano das salas de aula e conhecem os seus alunos são capazes de explicitar as razões das dificuldades de aprendizagem, apontando sugestões para a sua melhoria.

explicativos dos indicadores estatísticos, como forma de se poderem introduzir mudanças, seja no processo de ensino-aprendizagem, no acompanhamento aos alunos, na orientação e supervisão pedagógicas, etc.

As condições infraestruturais, nomeadamente a rácio aluno/sala, podem também constituir uma hipótese explicativa para as taxas de reprovação. Com efeito, parece existir uma correlação entre elevados rácios aluno/sala e a *performance* escolar dos alunos. Embora tenhamos dados apenas para os anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, quando se faz uma análise cruzada dos dados sobre o rácio nº alunos/sala e os concelhos onde as taxas de reprovação são mais elevadas e em que as taxas de transição são menos significativas, observa-se uma relação que poderá ser de alguma causalidade (uma de entre outras).

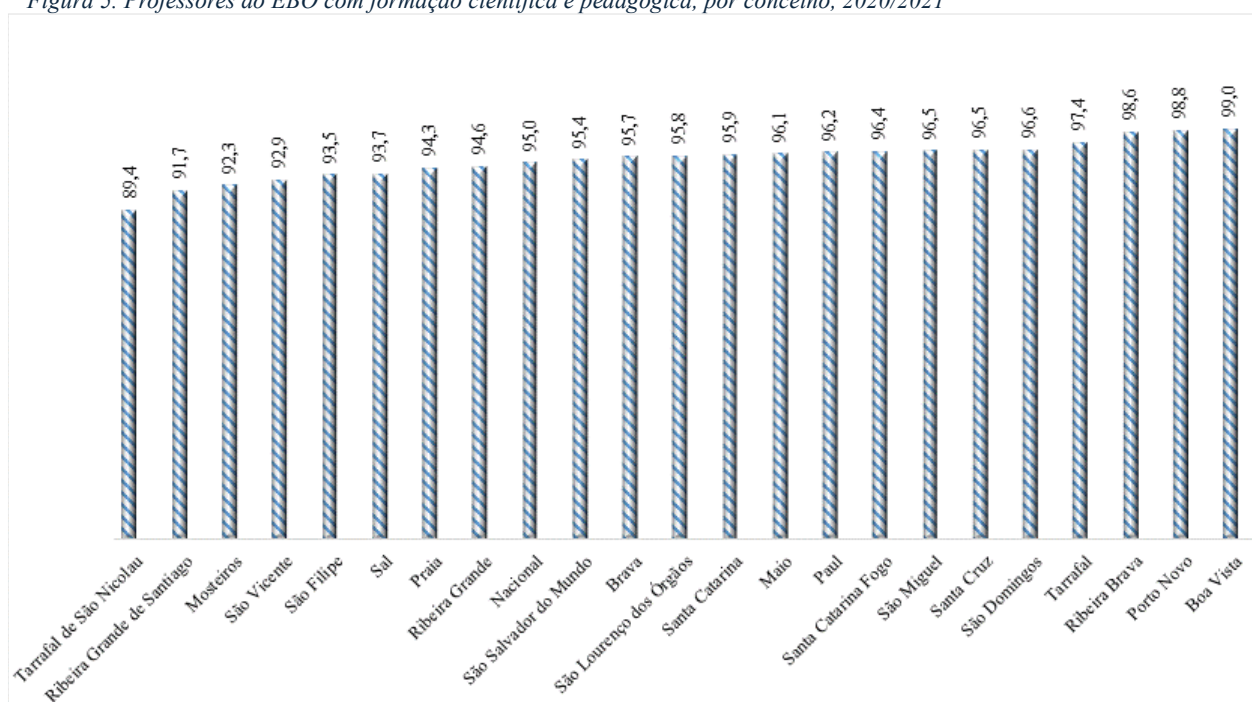
Tabela 20. Evolução do rácio aluno/sala no EBO

Concelhos com maiores rácios aluno/sala	Ano letivo 2017/2018	Ano letivo 2018/2019
Boavista	44	43
Praia	52	53
Sal	57	44
Santa Cruz	40	-
S. Vicente	46	44
Santa Catarina	-	40

Fonte: ME. Principais Indicadores de Educação (compilação do autor)

A leitura do quadro supra mostra que nos concelhos, eminentemente ou maioritariamente urbanos, o número de alunos por turma tende a ser elevado, colocando desafios acrescidos aos professores no processo de ensino-aprendizagem. Estes desafios são ainda maiores quando existem, nestas turmas, alunos com Necessidades Educativas Especiais (temporárias ou permanentes), exigindo uma abordagem pedagógica diferenciada.

Figura 5. Professores do EBO com formação científica e pedagógica, por concelho, 2020/2021



Fonte: ME. Principais Indicadores de Educação, ano letivo 2020/2021. Praia, ME, 2022, p.48

Um outro facto importante na Revisão Curricular é o da capacitação docente. Dito de outro modo, o perfil dos docentes é de extrema importância para a qualificação do sistema educativo e, por extensão, para o sucesso de qualquer política educativa e, no caso em apreço, da implementação da Revisão Curricular do EBO. Como se pode ver do gráfico supra, 95% dos docentes de Cabo Verde tinham formação (científica e pedagógica) adequada para a lecionação no EBO, atingindo, 99% na Boavista. Apenas os concelhos de Tarrafal de S. Nicolau (89,4%), Ribeira Grande de Santiago (91,7%), Mosteiros (92,3%), S. Vicente (92,9%), S. Filipe (93,5%), Sal (93,7%), Praia (94,3%) e Ribeira Grande (95,0%) estavam abaixo da média nacional, mas, mesmo assim, num patamar muito elevado. Com a implementação de ações de capacitação dos professores em exercício e a política de recrutamento de docentes apenas com licenciatura, esses indicadores devem ter tido uma evolução positiva nos últimos anos.

Tabela 21. Evolução dos serviços à rede tecnológica e serviços básicos

Serviços de acesso	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Escolas com eletricidade	79,3	81,1	86,3	90,1
Escolas com água potável	100	100	100	100
Escolas com computador para fins pedagógicos	42	42,9	46,4	50,9
Escolas com internet para fins pedagógicos	15,9	27	27,7	30,7
Escolas com instalações sanitárias	97,8	96,7	98,2	92,7

Fonte: ME. Principais Indicadores de Educação (compilação do autor)

No que diz respeito ao acesso aos diversos serviços importantes para uma adequada ação pedagógica, os dados do quadro *supra* mostram uma evolução muito positiva entre 2017/2018 e 2020/2021. Com efeito, 9 em cada 10 escolas possuem acesso à rede de eletricidade e a totalidade das escolas tem acesso à água potável. No ano letivo 2020/2021, metade das escolas possuíam equipamentos informáticos para fins pedagógicos, cerca de um terço das escolas tinha cesso à internet para fins pedagógicos e a quase totalidade dispunha de instalações sanitárias. Como esses indicadores apresentaram uma evolução crescente, possivelmente as condições devem estar significativamente melhores na atualidade.

Claro está que os desafios de melhoria dos equipamentos e serviços são uma constante, tanto em quantidade como em qualidade e, ainda, no que se refere à manutenção e substituição por obsolescência.

3.1.1. Capacitação docente no quadro da Revisão Curricular do EBO - Principais indicadores

Uma das componentes essenciais do processo de Revisão Curricular do EBO é a capacitação dos principais atores do sistema educativo, condições fundamentais para o domínio dos novos métodos e materiais didáticos.

Seguindo a lógica definida na implementação da Revisão Curricular, as ações de capacitação foram sendo realizadas, beneficiando os professores dos anos que em tal revisão ia ocorrendo.

Assim, no domínio do 1º ciclo do EBO, no arranque do ano letivo 2017/2018, foram formados na utilização dos novos manuais de Língua Portuguesa e do novo método, um total de 579 professores de todos os concelhos do país.

Tabela 22. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 1º ano - ano letivo 2017/2018

DISCIPLINA: Língua Portuguesa				SEXO		Local formação
Nºs	CONCELHOS	DATAS	Nº DE PARTICIPANTES	FEM	MASC	
1	Ribeira Grande e Paúl	11 a 12 de setembro	42	24	18	Ribeira Grande
2	Porto Novo	13 a 14 de setembro	39	23	16	Porto Novo
3	Brava	05 a 06 de outubro	18	12	6	Nova Sintra
4	Sal	11 a 12 de setembro	25	23	2	Espargos
5	Maio	19 a 21 de setembro	16	15	1	Porto Inglês
6	Fogo (SF, Most e SCF)	11 a 12 de setembro	49	35	14	S. Filipe
7	Praia	13 a 16 de setembro	68	61	7	Praia
8	São Domingos	13 a 14 de setembro	23	19	4	Praia
9	Ribeira Grande Santiago	13 a 14 de setembro	10	10	0	Praia
10	SM, TST e SCZ	11 a 12 de setembro	74	69	5	São Miguel
11	Tarrafal SN e Rª Brava	15 a 16 de setembro	26	18	6	Rª Brava
12	Boavista	11 a 12 de setembro	42	38	4	Sal Rei
13	SLO, SSM e SCS	15 a 16 de setembro	149	122	27	SCS
TOTAL GERAL			579	469	110	

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.

No domínio da matemática foram formados um total de 129 professores, também cobrindo os 22 concelhos do país.

Tabela 23. Formação dos professores de Matemática do 1º ano - ano letivo 2017/2018

DISCIPLINA: Matemática				SEXO		Local de formação
Nºs	CONCELHOS	DATAS	Nº PARTICIPANTES	FEM	MASC	
1	SV, RGSA, PL, PN, SL, BV	14 a 16 setembro	37	21	16	Mindelo
2	PR, SD, SF, BR, RGST, MO, RB, TSN, MOST, SCFG	11 a 13 setembro	57	39	18	Praia
3	SCST, TST, SM, SCZ, SLO, SSM)	07 a 09 setembro	35	23	12	Santa Catarina
TOTAL GERAL			129	83	46	

No 2º ciclo do EBO, 54 professores de Língua Francesa foram beneficiados com ações de formação no uso dos novos materiais didáticos e em todos os concelhos do país.

Tabela 24. Formação dos professores de Língua Francesa do 5º ano - ano letivo 2017/2018

DISCIPLINA: Língua Francesa				SEXO	
Nºs	CONCELHOS	DATAS	Nº DE PARTICIPANTES	FEM	MASC
1	Maio	27 a 29 de dezembro 2017	1	1	
2	Praia		17	16	1
3	Ribeira Grande Santiago		1	1	
4	São Domingos		3	3	0
5	São Miguel		4	1	3
6	Santa Cruz		4	3	1
7	São Lourenço dos Órgãos		1	1	0
8	São Salvador do Mundo		0	0	0
9	Santa Catarina ST		8	5	3
10	Tarrafal ST		4	3	1
11	São Filipe		4	3	1
12	Mosteiros		2	2	
13	Santa Catarina Fogo		1	1	
14	Brava		3	3	
15	São Nicolau		1	1	
TOTAL GERAL			54	44	10

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.

De igual modo, em Língua Inglesa foram formados 25 professores das ilhas do Sal, S. Vicente, Santo Antão e Boavista.

Tabela 25. Formação dos professores de Língua Inglesa do 5º ano - ano letivo 2017/2018

DISCIPLINA: Inglês				SEXO	
Nºs	CONCELHOS	DATAS	Nº DE PARTICIPANTES	FEM	MASC
1	Sal	01 a 03 de março 2018	5	2	3
2	São Vicente		6	4	2
3	Santo Antão		12	5	7
4	Boavista		2	2	0
TOTAL GERAL			25	13	12

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.

No ano letivo 2018/2019, prosseguiram as ações de formação, nomeadamente, em Língua Portuguesa, foram formados 262 professores do 1º e 2º anos do 1º ciclo.

Tabela 26. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 1º ano e 2º anos - ano letivo 2018/2019

DISCIPLINA: Língua Portuguesa				SEXO		
Nºs	CONCELHO	DATAS	Nº PARTICIPANTES	FEM	MASC	Local formação
1	Boavista	24 a 26 de setembro 2018	35	31	4	Sal Rei
2	Brava	02 e 03 de outubro 2018	21	15	6	Nova Sintra
3	Sal	01, a 03 de outubro 2018	45	38	7	Espargos
4	Praia	10 a 12 de setembro 2018	180	161	19	Praia
5	TST	19, a 21 de setembro 2018	39	37	2	Cidade do Tarrafal
6	SCZ	17 a 19 de setembro 2018	73	65	8	Pedra Badejo
7	SCST	13, a 15 de setembro 2018	100	86	23	Assomada
8	SM	13 a 15 de setembro 2018	36	30	6	São Miguel
9	SLO, SSM, SD	1 a 15 de setembro de 2018	88	76	12	SLO
TOTAL GERAL			626	539	87	

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.

Estas ações de formação recobriram todos os concelhos do país.

Para a Língua Portuguesa do 5º ano, do 2º ciclo do EBO, neste mesmo ano letivo, foram formados 212 professores da totalidade dos concelhos do país, como se pode ver no quadro *infra*.

Tabela 27. Formação dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano - ano letivo 2018/2019

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA				SEXO		
Nºs	CONCELHOS	DATAS	Nº PARTICIPANTES	FEM	MASC	Local
1	Praia	03 a 05 de abril de 2019	38	30	8	Praia
2	Boavista	03a 05 de abril de 2019	4	4	0	Mindelo
3	Rª Grande Santiago	03 a 05 de abril de 2019	5	5	0	Praia
4	Maio	03 a 05 de abril de 2019	2	1	1	Praia
5	RB, TSN	03 a 05 de abril de 2019	7	5	2	Praia
6	SF, MOST, SCF	24, a 26 de abril de 2019	28	16	12	S. Filipe
7	SCST; TST, SD, S.M, SCZ, SLO, SSM	28 a 30 de março de 2019	78	52	26	Assomada
8	SV, RGSA, PL, PN, SL	25 a 27 de março de 2019	50	35	15	Mindelo
TOTAL GERAL			212	148	64	

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.

No ano letivo 2019/2020, dados da DNE apontam para a continuidade das ações de formação de docentes, acompanhando o processo de implementação e alargamento da Revisão Curricular do EBO para novos anos de escolaridade.

Como se pode depreender da leitura do quadro *infra*, foram capacitados 782 professores do 1º ciclo, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas.

No 2º ciclo do EBO, foram capacitados 217 professores nas disciplinas de Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Ciências da Terra e da Vida e Matemática.

No total para os dois ciclos que compõem o EBO, 1000 docentes foram capacitados no ano letivo 2019/2020.

Tabela 28. Formação dos professores do 3º e 7º anos- ano letivo 2019/2020

DLI 3.3 - Fonte de Verificação			
Disciplinas/Ano de escolaridade	Nº de professores formados 2020		
	F	M	TOTAL
Língua Portuguesa- 3º ano	188	46	234
Ciências Integradas - 3º ano	173	47	220
Matemática - 3º ano	269	60	329
Subtotal	630	153	783
Francês - 7º ano	27	12	39
Inglês - 7ºano	19	16	35
Ciências da Terra e da Vida- 7º ano	47	13	60
Língua Portuguesa – 7º ano	32	12	44
Matemática – 7º ano	18	21	39
Subtotal	143	74	217
TOTAL GERAL	773	227	1000

Fonte: ME/DNE, Relatório DLI3.3., sd

Ainda no ano letivo 2019/2020, foram formados mais 493 docentes, sendo 397 do 1º ciclo e 96 do 2º ciclo.

Tabela 29. Relação do número de docentes formados em função das disciplinas que administram (2020)

DLI 3.4 - Fonte de Verificação			
Disciplinas/Ano de escolaridade	Nº de professores formados em setembro e outubro 2020		
	Sexo		Total
	F	M	
Língua Portuguesa – 4º Ano	98	32	130
Matemática – 4º Ano	108	44	152
Ciências Integradas – 4º Ano	86	29	115
SUBTOTAL	292	105	397
Língua Portuguesa – 8º Ano	0	0	0
Matemática – 8º Ano	0	0	0
Ciências da Terra e da Vida – 8º Ano	22	9	31
Inglês – 8º Ano	15	16	31
Francês – 8º Ano	18	16	34
SUBTOTAL	55	41	96
TOTAL	347	146	493

Fonte: ME/DNE, Relatório DLI 3.4.

No 1º ciclo, as ações de capacitação incidiram nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas. No 2º ciclo, elas recobriram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Terra e da Vida.

No ano letivo 2021/2022, foram formados um total de 119 professores do 4º ano, do 1º ciclo, e do 8º ano, do 2º ciclo.

Tabela 30. Relação do número de docentes formados até outubro 2021 em função das disciplinas que administram (2021)

DLI 3.4 - Fonte de Verificação			
Disciplinas/Ano de escolaridade	Nº de professores formados setembro e outubro 2021		
	Sexo		Total
	F	M	
Língua Portuguesa – 4º Ano	178	53	231
Matemática – 4º Ano	132	39	171
Ciências Integradas – 4º Ano	69	34	103
SUBTOTAL	379	126	505
Língua Portuguesa – 8º Ano	29	7	36
Matemática – 8º Ano	8	5	13
Ciências da Terra e da Vida – 8º Ano	17	9	26
Inglês – 8º Ano	7	5	12
Francês – 8º Ano	18	16	34
SUBTOTAL	79	42	121
TOTAL	458	168	626
Total de professores formados do 4º e 8º ano			1119

Fonte: ME/DNE. Relatório DLI3.4.

No 1º ciclo, foram formados 505 professores do 4º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas e no 2º ciclo, as ações de capacitação beneficiaram um total de 121 professores do 8º ano, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Terra e da Vida, Inglês e Francês.

De uma forma global, excetuando as ações de formação para os docentes de HGCV, Geografia, História e Físico-Química do 2º ciclo do EBO, para as quais não dispomos de dados sistematizados, entre 2017/2018 e 2021/2022, cerca de 3019 professores do 1º ciclo do EBO foram beneficiados com ações de capacitação e também 725 professores do 2º ciclo. Significa

que um total de 3744 professores do EBO frequentaram as ações de formação implementadas durante a execução da Revisão Curricular.

De registrar, ainda, que as ações de capacitação contínua dos professores anualmente realizadas, devem ter feito aumentar a quantidade de professores beneficiados com ações de formação, não explicitadas, contudo, nas estatísticas disponíveis.

Neste sentido, quando se analisa a percepção dos professores inquiridos sobre as ações de formação que terão ou não beneficiado, deve-se, de um lado, ter em conta a conceção de formação tal como já explicitado anteriormente e, de outro, confrontar essas percepções com os dados da DNE constantes dos quadros supra.

4. Análise da percepção dos atores da comunidade educativa

Muitas vezes, considera-se a percepção como contraposto aos factos e, como tal, não se alicerçando ou traduzindo realidades objetivamente observáveis. Em regra, este tipo de posicionamento olvida o facto de que a percepção sobre o facto influencia e, quiçá, determina os sentidos que levam à construção social da realidade e do próprio conhecimento sobre esta. No domínio das análises organizacionais, incluindo do sistema educativo, a análise da percepção dos atores tem sido cada vez mais estudada e tomada em consideração na avaliação e definição de políticas públicas.

A percepção consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos (Helbel & Vestena, 2017). Desta forma, a percepção permite e possibilita que um indivíduo se torne capaz de interpretar e organizar o significado do seu contexto, da sua realidade e da sua envolvente.

A leitura e análise da percepção dos professores e demais atores do sistema educativo diretamente envolvidos no processo de implementação da Revisão Curricular deve ser feita com cautela e, sempre que possível, contextualizando-a. Em primeiro lugar, deve-se ter presente que estes atores se encontram na base do sistema educativo, no locus de implementação das políticas. Por isso, a visão é condicionada por este facto, uma visão forçosamente particular e parcial. Dito de outro modo, estes atores não têm uma visão do todo, designadamente de todas as medidas de política e das ações que delas decorrem. Isto, contudo, não quer dizer que as suas visões sejam menos legítimas ou importantes, apenas devem ser vistas dentro deste quadro. Mais ainda, essas visões são, estruturalmente, plurais e diversas pois diversos são esses autores. Daí, muitas vezes, se considerar como contraditórias e como não correspondendo aos factos (entendendo-se aqui factos como sendo dados objetivamente verificáveis).

No entanto, as percepções condicionam, quando não determinam, os comportamentos, atitudes e adesões. Dito de outro modo, as percepções dos atores envolvidos condicionam a forma como aderem ou não a determinados projetos, no caso concreto, o projeto da Revisão Curricular. Por isso, as políticas públicas devem ter em conta essa dimensão, buscando mitigar as percepções negativas e impulsionar as positivas. Em termos estratégicos, uma política de comunicação de proximidade pode mostrar-se uma aliada de relevo neste processo.

Por isso, a presente avaliação concede uma acentuada importância à visão e percepção dos principais atores envolvidos no processo da Revisão Curricular, valorizando assuas experiências e capacidades reflexivas e de cognição, num processo que articula a dimensão objetiva dos factos e a subjetividade das experiências das suas vivências. Desta forma, não incumbe a quem analisa

proceder a um juízo de valor sobre essas percepções, mas, antes, assinalar as suas razões de ser e, também, eventuais incongruências e contradições que possam comportar.

Neste sentido, assume-se que as percepções de cada sujeito auscultado no processo de avaliação da Revisão Curricular são dadas a partir de reflexos do espaço (lugar) vivenciado por ele, ou seja, da sua realidade captada pelos seus órgãos dos sentidos, atrelada à sua complexa cognição. Se todos os sujeitos percebessem os objetos (materiais e imateriais) da mesma forma, não haveria divergências de percepções. Logo, a subjetividade é o elemento responsável por distintas percepções entre os sujeitos sobre um mesmo objeto. Cabe destacar que “não existe percepção errada ou inadequada, existem sim, percepções diferentes, condizentes com o espaço vivido” (Oliveira, 2006, p. 35).

Diante dessa perspectiva teórica, pode-se dizer que a percepção que cada indivíduo estabelece com o seu objeto e com o seu instrumento, ocorre a partir de representações construídas, tanto subjetiva quanto objetivamente. Assim, as representações seriam formadas a partir de um processo de ‘cristalização’ das características e qualidades que foram sendo sedimentadas na sociedade ao longo do tempo. Os problemas atuais e as percepções relacionados à educação, objeto da presente avaliação, parecem decorrer de uma plêiade de factores, tanto internos como externos ao sistema educativo, num sistema-mundo em que a dimensão global e local (nacional) se interlaçam e se determinam.

4.1. A visão institucional

Do ponto de vista institucional, a necessidade da Revisão Curricular do EBO, também extensiva aos demais subsistemas educativos, resulta do diagnóstico e da avaliação efetuados ao sistema educativo, tanto em termos da sua eficácia interna (com taxas de reprovação e abandono significativos) quanto da eficácia externa (taxa de transição para o Ensino Secundário, acesso ao ensino superior e técnico-profissional, empregabilidade, etc.). De igual modo, ela impunha-se em função de uma nova visão estratégica para a educação plasmada, designadamente, no Programa do Governo, no Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável e na Carta de Política de Educação.

Com efeito, sustentam os dirigentes do ME que o IX Governo Constitucional considerou que a revisão da Lei da Bases do Sistema Educativo, como condição para a revisão da estrutura do ensino básico e secundário, das matrizes curriculares desses níveis de ensino, o reforço das competências nos domínios das Línguas Estrangeiras, Ciências e Tecnologias, se mostravam fundamentais para responder aos novos desafios que se colocam à sociedade cabo-verdiana.

A implementação do processo da Revisão Curricular do EBO, embora tenha sido rápida, buscou envolver os principais e diretos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os coordenadores dos ciclos e das unidades curriculares e, através destes, a totalidade dos professores, no pressuposto de que os coordenadores discutem e partilham as decisões com os professores. De igual modo, o processo contou com a assistência técnica de especialistas cabo-verdianos, nomeadamente das universidades nacionais, que disponibilizaram as suas expertises na preparação dos documentos necessários à Revisão Curricular. Estes, por sua vez, contaram com a assistência técnica especializada externa durante todo o processo. Acresce ainda que os pais e encarregados de educação foram também envolvidos, segundo o DNE, particularmente, através do assento dos seus representantes nos órgãos legalmente previstos dos

agrupamentos de escolas. Ademais, os agrupamentos e escolas não agrupadas estão permanentemente abertos a receber e a dialogar com os pais e encarregados de educação, uma vez que, na filosofia da Revisão Curricular do EBO, eles são fundamentais no acompanhamento e na consolidação das aprendizagens dos seus educandos.

Do ponto de vista legislativo, a grande maioria dos normativos foi produzida com a Revisão Curricular em andamento (excetuando a revisão da LBSE), o que para alguns pode ser considerado um dos pontos fracos, é, no entanto, visto por outros, como por exemplo a DSDCFPPED (Diretora do Serviço de Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores e Promoção da Educação a Distância) como um elemento positivo, uma vez que parte-se da experiência e dos aprendizados para os traduzir normativamente, sem o risco de uma produção legislativa que constranja em demasia o sistema educativo, tornando-se contraproducente.

Reconhece o DNE que ainda constitui um desafio fazer dinamizar o associativismo dos pais e encarregados de educação para uma participação mais qualificada no quotidiano da vida escolar e educativa.

Relativamente aos sindicatos dos docentes, tem-se procurado criar espaços de diálogo e de concertação, o que tem sido feito, por exemplo, aponta o DNE, na revisão da legislação sobre o desenvolvimento profissional da carreira docente, não apenas melhorando a grelha salarial como também permitindo a creditação das ações de formação, para efeitos de desenvolvimento na carreira.

De uma forma global, os dirigentes do ME reconhecem que a Revisão Curricular decorreu de forma positiva, com resultados positivos e que se encontram consignados nos principais indicadores da educação. É verdade que no meio da implementação da Revisão Curricular sobreveio a pandemia da COVID 19 que, durante um certo período, ainda que curto, levou à paralisação das atividades letivas, obrigando a que o ME rapidamente colocasse em execução um programa de emergência de ensino não presencial, utilizando as tecnologias de informação, mas também a radiotelevisão. Mesmo com a retomada das aulas, impunha-se respeitar as normas de distanciamento social, pelo que medidas foram tomadas, as quais se traduziram na redução do rácio alunos/sala e alunos/turma, com implicação na carga horária diária letiva.

O impacto positivo da Revisão Curricular do EBO traduz-se, segundo o DNE, na total internalização do processo de Revisão Curricular do Ensino Secundário (ES), uma vez que os especialistas nacionais, em função das competências adquiridas, puderam assumir todo o processo conducente à Revisão Curricular que está sendo implantada no ES.

Um dos pontos fortes da Revisão Curricular tem a ver com o processo de avaliação das aprendizagens que, como apontam os dirigentes da DNE, corroborados pela totalidade dos Delegados de Educação, se assenta preferencialmente na avaliação formativa que, complementarmente à avaliação diagnóstica, permite detetar as dificuldades dos alunos e possibilita a elaboração e implementação de Planos de Recuperação das Aprendizagens.²³ É consenso que o impacto da pandemia da COVID 19 sobre as aprendizagens significativas torna mais premente a implementação da avaliação diagnóstica bem como a formativa na busca de mitigar os seus efeitos.

²³ Voltaremos a esta questão num capítulo específico sobre a avaliação das aprendizagens, os seus pontos fortes e constrangimentos na sua implementação.

Também é positivamente relevada a centralidade dada pelo ME à inclusão em educação, dando efetividade ao direito constitucional das crianças e adolescentes terem acesso à educação sem qualquer tipo de discriminação, com particular relevo a nível do EBO. Neste sentido, pontuam os dirigentes, o importante investimento consentido na constituição das EMAEI em todos os concelhos do país, dotando-as de recursos humanos especializados que, em articulação com os órgãos dos agrupamentos de escolas têm vindo a desenvolver um trabalho importante.²⁴ É necessário, ainda, aponta a DSDCFPPED “apostar mais na implementação das políticas de inclusão e na formação especializada de professores com formação, de forma a que, progressivamente, o sistema educativo se torne efetivamente inclusivo para qualquer tipo de alunos que o professor encontre em sala de aula. Neste sentido, é preciso ver os alunos com problemas de aprendizagens que existem mais do que os NEE, diferenciando-os e implementando abordagens e estratégias diferenciadas”.

Os dirigentes do ME consideram a formação dos professores como sendo uma aposta fundamental para o sucesso da Revisão Curricular e que a transcende. Apontam que, ao longo da sua implementação, foi concebido e executado um plano de formação articulado com as inovações introduzidas, tanto em termos de programas, dos manuais, como dos métodos de avaliação. Contudo, a necessidade de prosseguir essas ações é reconhecida, até porque a pandemia da COVID 19 reduziu o ritmo das ações de formação, bem como levou a uma mudança de estratégia, privilegiando a formação à distância. Reconhecem os dirigentes do ME que o grau de adesão às ações de capacitação não foi o esperado, embora se tenha conseguido capacitar o número de professores exigidos pelo sistema educativo²⁵. Contudo, impõe-se saber se essas ações se traduziram em competências efetivas, o que apenas poderá ser aferido mediante uma avaliação de competências e do impacto nos processos de ensino-aprendizagem.

Visando aumentar o interesse e a adesão dos professores às ações de capacitação, afirmam os dirigentes, o ME está a trabalhar num sistema de creditação dessas formações com impacto no desenvolvimento profissional.

Constitui preocupação do DNE e, por conseguinte, do ME, consolidar os resultados obtidos e melhorar os indicadores e a qualidade das aprendizagens, nomeadamente através da mitigação das assimetrias regionais. Neste sentido, o Plano de Formação Contínua de Professores, em processo de elaboração e de implementação, a instalação de salas para a formação à distância, a política de melhoria das infraestruturas físicas e tecnológicas continuam sendo uma prioridade do ME, sublinhou ainda o DNE.

Um outro desafio apontado, e que tem merecido a atenção da DNE, com vista ao seu equacionamento, tem a ver com a efetiva implementação de conteúdos que a Revisão Curricular orienta como devendo ser trabalhados de forma transversal, no quadro da interdisciplinaridade ou no âmbito de unidades modulares específicas, como a Direção de Turma, Projetos Educativos e de Enriquecimento Curricular ou, ainda, como sugere a DSDCFPPED, através da Área de Projeto Local onde conteúdos relativos à Educação para a Cidadania poderiam ser trabalhados. Neste quadro, aponta o DNE, é importante a busca de parcerias com instituições especializadas,

²⁴ De igual modo, analisaremos de forma aprofundada esta questão mais à frente neste relatório.

²⁵ De acordo com informações preliminares, pensa-se introduzir o sistema de créditos nas atividades de formação e capacitação e sua devida acreditação junto às IES, tendo impacto no desenvolvimento profissional dos docentes. Desta forma, poder-se-á estimular a participação nas ações de formação.

nomeadamente o ICIEG (Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade de Género) e a CNDHC (Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania).

Acresce ainda que mais dois pontos são apontados pelos atores educativos como importantes desafios a relevar e que se prendem com (i) perfil de entrada no 1º ciclo do EBO, a partir do perfil de saída do Pré-escolar; (ii) a interface necessária com a Educação de Jovens e Adultos, diminuindo o problema de turmas com alunos com amplitudes etárias significativas, com impacto considerado negativo para a gestão da turma e, por conseguinte, para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dirigentes da DNE sustentam que existe a necessidade de se criar e implementar a figura do Coordenador Nacional das Disciplinas, com a responsabilidade de articular a harmonização da planificação dos conteúdos programáticos e a sua sequenciação. Os Delegados de Educação e os Diretores de Agrupamentos consideram positiva esta proposta, sugerindo, no entanto, que a Coordenação não seja feita por um técnico da DNE, mas sim por um professor, cuja função poderia ser rotativa²⁶.

Em termos globais, os Delegados de Educação reverberam as análises feitas pelos dirigentes do ME. Alguns chamam a atenção para a necessidade de se rever a organização escolar (alguns agrupamentos de escolas e a implementação efetiva dos seus órgãos), tendo em conta as especificidades regionais/locais, de aumentar a descentralização ou, eventualmente, a desconcentração de competências e do reforço da comunicação intra e interinstitucional²⁷. Uma preocupação praticamente global dos Delegados e dos Diretores de agrupamentos prende-se com a função estratégica-chave do subdiretor pedagógico, sobretudo nos contextos em que existem alunos frequentando escolas do 5º e 6º ano em espaços diferentes dos alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, não raras vezes, em espaços das escolas secundárias. Neste sentido, sugerem que o subdiretor seja beneficiário de ações de capacitação pedagógica permanentes e que seja isento de atividades letivas.

Os intervenientes a nível de gestão nos concelhos sugerem também uma maior ou melhor articulação entre a DNE e a IGE, no que diz respeito à supervisão pedagógica e apoio técnico-pedagógico às delegações e agrupamentos. Quanto à DGPOG, as preocupações concentram-se no processo de recrutamento e nomeação dos docentes, particularmente para os concelhos com fortes problemas de mobilidade de docentes, tanto a nível do 1º como do 2º ciclo. A celeridade no processo de recrutamento, nomeação e colocação é crucial para professores em mobilidade.

Ainda do ponto de vista institucional, importa salientar a visão e perceção de dois sindicatos dos professores, o SINDPROF (Sindicato Democrático de Professores) e o SIPROFIS (Sindicato dos Professores da Ilha de Santiago)²⁸. Com efeito, para o dirigente sindical, os sindicatos não foram envolvidos no processo de Revisão Curricular do EBO, embora não se possa afirmar que os docentes, especificamente, não tenham sido. De igual modo, para o dirigente do SINDPROF, a organização sindical que preside não foi ouvida no processo de Revisão Curricular implementado no EBO. O sindicato tem acompanhado o processo de implementação da Revisão Curricular do EBO através dos professores que representa, e estes são de opinião que a Revisão não tem

²⁶ Esta sugestão é retomada nas recomendações.

²⁷ O essencial das sugestões e recomendações formuladas pelos Delegados serão explicitados mais à frente, bem como a *rationale* dessas ideias.

²⁸ Procurou-se auscultar todos os sindicatos representativos dos docentes, enviando correspondências e outros mecanismos menos formais de comunicação. Contudo, não tivemos retorno senão do SIPROFIS e do SINDPROF.

correspondido às expectativas, pois não foram criadas as condições efetivas para a sua implementação²⁹.

Contudo, sugerem os dirigentes sindicais auscultados que o envolvimento sistemático dos professores e das suas associações sindicais representativas pode traduzir-se num maior grau de envolvimento, com ganhos significativos para todo o processo.

Quanto à Revisão Curricular do EBO, o representante do SIPROFIS sustenta que a mudança da matriz curricular e dos programas deveria ser acompanhada de um plano de formação mais sistemático e abrangente e os que envolvesse não apenas que estão em exercício de funções, mas também os que estão em formação inicial. Neste caso, aponta, deveria o ME trabalhar com as instituições superiores de formação de professores para reajustarem de imediato os seus planos de estudo, atendendo ao novo perfil do docente do EBO, com particular realce para o 1º ciclo. Por sua vez, a dirigente da SINDPROF aponta que, de uma maneira geral, e pelas informações dos seus sindicalizados, as condições são deficientes a nível de recursos humanos qualificados, condições de trabalho dos professores, equipamentos e acompanhamento por parte da DNE.

Existem, da parte dos professores, muitas reclamações a nível no novo sistema de avaliação que, segundo os dirigentes sindicais, se afigura como penalizante para os professores, pois existem demasiados itens de avaliação. Eventualmente, um diálogo mais próximo com os professores poderá ajudar a mitigar os problemas verificados, aumentando a autoestima e o envolvimento dos docentes³⁰.

De igual modo, sugerem esses dirigentes que as orientações, acompanhamento e supervisão pedagógicos, tanto por parte da DNE quanto da IGE, têm servido, em muitas situações, como fonte de dessintonia e de incompreensões. Isso dever-se-ia, em alguns casos, a orientações díspares e conflitantes entre os diversos intervenientes institucionais do ME. Malgrado esta situação, os professores, com base no profissionalismo, têm tentado ultrapassar os vários obstáculos que encontram, na maioria das vezes, sem o adequado suporte do Ministério da Educação.

Esta opinião dos sindicatos deve ser, contudo, relativizada, pois, anualmente, o ME tem produzido documentos de orientação a todos os intervenientes diretos (dirigentes, gestores, supervisores, coordenadores e professores), visando explicitar todas as questões atinentes a um adequado desenrolar do ano escolar. Acresce ainda que, seja a nível dos concelhos, seja a nível nacional, ações de acompanhamento são realizadas com regularidade, no sentido de evitar constrangimentos nas atividades das escolas e professores.

A Revisão Curricular, sustentam, aumentou a responsabilidade dos professores no domínio de conteúdos, que devem ser trabalhados transversalmente, sem acautelar adequadamente um conjunto de pré-requisitos, nomeadamente: (i) preparação e competência efetiva dos docentes para trabalhar esses conteúdos transversais; (ii) disponibilidade na grade horária dos docentes para o efeito, particularmente para os docentes com uma carga horária completa ou para aqueles que devem deslocar-se entre escolas, no âmbito da nova reorganização da rede escolar; (iii)

²⁹ Os representantes sindicais ouvidos não foram explícitos em elencar o que não teria sido implementado. De forma geral, apontam que ações de formação e capacitação dos professores não aconteceram de acordo com o esperado; as infraestruturas, laboratórios e equipamentos continuam a ser, em muitos agrupamentos e escolas, insuficientes; acesso a computadores e à internet problemáticos, etc.

³⁰ De ressaltar, contudo, que institucionalmente, os Sindicatos têm assento no Grupo de Parceiros da Educação, um espaço institucional onde é apresentada grande parte das medidas a serem adotadas, bem como onde são escrutinados os resultados das mesmas.

conteúdos programáticos das disciplinas extensos, o que dificulta ou impossibilita um trabalho adequado dos temas transversais, sob pena de se deixar de cumprir os conteúdos mais relevantes e centrais do programa. Importa observar que a questão dos temas transversais aparece, na visão dos professores, como uma das fragilidades da nova matriz curricular, pois, propõe-se que estes temas sejam trabalhados em todas as unidades curriculares, de forma isolada ou de forma interdisciplinar. Aliás, os Cadernos de Orientações explicitamente indicam como esses temas anualmente devem ser trabalhados, sugerindo, inclusivamente, alguns temas para que nacionalmente sejam objeto de reflexão com os alunos (cf. Cadernos de Orientações, nomeadamente no item destinado às atividades a desenvolver no início do ano letivo).

4.2. A Revisão Curricular do 1º Ciclo do EBO

O ensino básico obrigatório formal, nos termos da LBSE, foi estruturado em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo do 1º ao 4º de escolaridade. É o ciclo básico de alfabetização e de introdução ao cálculo e às ciências integradas (incluindo atividades científicas), para além das expressões. Nitidamente, a centralidade é dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com 6 horas letivas por semana cada, e durante os quatro anos, o que está alinhado com o objetivo de permitir aos alunos o desenvolvimento oral da Língua Portuguesa e a iniciação e o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo.

Tabela 31. Matriz Curricular do ensino básico-1º ciclo

Áreas disciplinares/Disciplinas	Carga horária semanal			
	1º ano/Hora	2º ano/Hora	3º ano/Hora	4º ano/Hora
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências Integradas + Atividades Científicas	3	3	3	3
Educação Artística e Cultural	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2
TOTAL	20h	20h	20h	20h
Atividades de enriquecimento curricular				
Apoio ao Estudo	2h	2h	2h	2h
Clubes	...	...	...	...
Área de Projeto Local	1h	1h	1h	1h
Atividades Tempos Livres (ATL)				
TOTAL SEMANAL	Até 30h	Até 30h	Até 30h	Até 30h

A Revisão Curricular, como referido, introduziu uma nova abordagem de ensino-aprendizagem (articulação, de acordo com o que melhor se adequa, entre a abordagem por objetivo e a abordagem por competências) e, em termos de alfabetização, introduziu um novo método - o de 28 palavras (M28P). O arranque da revisão do 1º ano do 1º ciclo ocorreu no ano letivo 2017/2018.

Em regra, este ciclo de estudo ocorre em regime de monodocência, sem prejuízo de poder haver docente(s) que possa(m) colaborar com o titular da turma nas disciplinas de Expressões Artísticas e Educação Física.

Complementarmente, a Revisão Curricular introduziu atividades de enriquecimento curricular que se traduzem, essencialmente, no “Apoio ao Estudo” e “Área de Projeto Local”, com uma carga horária de 2 horas semanais para cada uma delas.

Como referido anteriormente, a alfabetização dos alunos tal como protagonizada pela Revisão Curricular e pelo Documento Orientador do Desenvolvimento Curricular, apresenta duas grandes alterações: a introdução e o ensino da Língua Portuguesa como língua segunda (língua não materna) e o uso do método das 28 palavras como um método de ensino da leitura e escrita que utiliza 28 palavras iniciais para introduzir as crianças à leitura de forma analítica e globalizada. Neste método, as palavras são apresentadas através de histórias e depois decompostas em sílabas para formação de novas palavras. O método tem várias fases e vantagens, nomeadamente no desenvolvimento da observação, linguagem e interesse das crianças³¹.

A implementação das mudanças no 1º ano do EBO tiveram início no ano letivo de 2017/2018, assim como no 5º ano (1º ano do 2º ciclo do EBO). Esse processo de implementação implicou a produção dos Programas e dos Manuais das disciplinas, e das Guias de Atividades Científicas e de Educação Artística, destinados aos professores. Os professores beneficiaram de ações de formação específicas, no sentido de garantir uma adequada introdução das mudanças. Da mesma forma, as equipas pedagógicas das Delegações do ME e dos agrupamentos escolares, que também beneficiaram de ações de capacitação, asseguravam o seguimento do quotidiano nas escolas, contando com a supervisão nacional da Direção Nacional de Educação.

4.3. Envolvimento dos docentes na Revisão Curricular do EBO

Uma das primeiras dimensões da Revisão Curricular tem a ver com o efetivo envolvimento dos docentes na conceção e implementação do processo de Revisão Curricular do EBO. Com efeito, o envolvimento pode influenciar o grau de internalização do processo e do engajamento na sua implementação. De certa forma, a extensão e profundidade do envolvimento dos atores podem influenciar o grau de aceitação de eventuais mudanças propostas, diminuindo as resistências e fazendo com que as ações se tornem mais efetivas e duradouras³².

A auscultação dos diversos atores envolvidos no processo de implementação da Revisão Curricular permite captar uma série de dissonâncias em termos conceituais. Para facilitar a leitura dos resultados dos dados de campo, parece ser importante elucidar algumas dessas dissonâncias.

³¹ Resta como um grande desafio de articulação das Universidades e do Ministério da Educação, a realização de trabalhos de investigação em didática do ensino da Língua Portuguesa como língua segunda, visando essencialmente aferir a adequação do método das 28 palavras a esta abordagem (ensino da Língua Portuguesa como língua segunda). Da mesma forma, esta investigação poderá analisar a adequação das 28 palavras à realidade sociolinguística e cultural das crianças cabo-verdianas e propor eventuais novas sugestões, seja ao método seja aos materiais didáticos de suporte. Esta dimensão será retomada nas recomendações da avaliação curricular.

³² Deve-se ter presente que se está a analisar a perspetiva dos inquiridos sobre o seu envolvimento no processo: ser envolvido e envolver-se. Isto é, de um lado, incorpora a dimensão institucional (o ME não criou condições efetivas para a participação dos docentes no processo, sobretudo de conceção) e, de outro, a dimensão individual, ou seja, a disponibilidade do docente, mesmo quando criadas as condições, em participar do processo. Neste processo, podem ser encontrados posicionamentos que podem parecer contraditórios ou paradoxais, mas isto faz parte do processo. Uma análise mais crítica sobre estes aspetos será feita mais tarde.

O conceito de envolvimento e de participação é diferencialmente apreendido pelos professores e pelos dirigentes institucionais. Com efeito, para os primeiros, participar e ser envolvido significa uma participação direta nas ações desenvolvidas pelos serviços centrais do ME e que se reportam à Revisão Curricular, ser diretamente auscultado sobre os programas, a carga horária, a elaboração dos manuais, etc. Na perspectiva dos dirigentes do ME, o envolvimento e a participação acontecem, também, quando representantes dos docentes se fazem presentes em encontros e sessões realizados. São os casos dos coordenadores de disciplinas, dos orientadores e supervisores pedagógicos, etc., que foram e têm sido regularmente envolvidos no processo de implementação da Revisão Curricular.

O mesmo se aplica ao conceito de “formação” que, para os professores, apenas ocorre quando eles efetivamente interagem com os formadores. A replicação das ações de formação por parte dos não formadores é visto como “socialização” e não como formação. Para alguns, a formação deve ser majoritariamente presencial e o argumento mobilizado prende-se com a necessidade de os professores terem uma imersão formativa em contexto real de ensino-aprendizagem. Mais ainda, em alguns casos, os professores participantes dos grupos focais, muitas vezes, tendem a ser as mesmas pessoas a frequentar as ações de formação.

É com base nessas elucidações conceituais que a leitura dos dados do inquérito e dos grupos focais deve ser feita, buscando entender o contexto e os seus formuladores.

A leitura do quadro que segue mostra que 58,6% dos inquiridos afirmaram que não terão sido envolvidos no processo da Revisão Curricular. Destes, 20% são dos concelhos de S. Salvador do Mundo e de S. Filipe e 7,8% do concelho Praia.

Em seis (6) concelhos, a saber Boavista, Maio, Ribeira Grande de Santiago, S. Miguel, Santa Catarina de Santiago e Santa Cruz, nenhum inquirido terá sido envolvido no processo de Revisão Curricular.

Em contrapartida, 32,2% afirmaram ter sido envolvidos no processo de Revisão Curricular. Destes, 7,8% são do concelho de S. Filipe, 8,8% dos concelhos da Brava e Paúl e 5,6% do concelho dos Mosteiros.

Dos que afirmam ter participado do processo de Revisão Curricular, este deu-se preferencialmente através da:

- Participação da discussão do Programa das Disciplinas que compõem a Revisão Curricular;
- Participação em ações de formação/capacitação para a implementação do novo currículo;
- Participação na experimentação /teste dos materiais didáticos e/ou de outros documentos de suporte;
- Participação da discussão sobre a nova estrutura/matriz curricular.

De igual modo, e como pode ser constatado nas entrevistas e grupos focais, muitos professores foram envolvidos no processo de conceção dos programas das disciplinas constantes da nova matriz curricular, bem como na produção de manuais e materiais didáticos de suporte. De igual modo, alguns professores, incluindo os coordenadores de ciclo e/ou de disciplinas, participaram em ações de formação que deveriam ser -e foram- replicadas a nível dos concelhos. No que diz respeito à inclusão em educação, alguns professores apontaram terem beneficiado de ações de formação específicas, embora de curta duração.

Tabela 32. Envolvimento na Revisão Curricular, segundo o concelho e género

Concelho onde trabalha	Envolvimento na Revisão Curricular			Total
	Não	Não se lembra	Sim	
Boavista	1	0	0	1
%	1,1%	,0%	,0%	1,1%
Brava	3	1	4	8
%	3,3%	1,1%	4,4%	8,9%
Maio	4	0	0	4
%	4,4%	,0%	,0%	4,4%
Mosteiros	3	2	5	10
%	3,3%	2,2%	5,6%	11,1%
Paúl	5	0	4	9
%	5,6%	,0%	4,4%	10,0%
Porto Novo	2	0	2	4
%	2,2%	,0%	2,2%	4,4%
Praia	7	3	1	11
%	7,8%	3,3%	1,1%	12,2%
Ribeira Brava	1	0	2	3
%	1,1%	,0%	2,2%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	2	0	0	2
%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
S. Filipe	9	0	7	16
%	10,0%	,0%	7,8%	17,8%
S. Miguel	1	1	0	2
%	1,1%	1,1%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	9	0	1	10
%	10,0%	,0%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	2	0	0	2
%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Santa Cruz	2	1	0	3
%	2,2%	1,1%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	2	0	1	3
%	2,2%	,0%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Total	53	8	29	90
%	58,9%	8,9%	32,2%	100,0%

De ressaltar que o envolvimento dos professores do 1º ciclo no processo da Revisão Curricular manifestado no inquérito, é também corroborado por uma grande parte dos que participaram dos grupos focais. No 1º ciclo do EBO não apareceram, diferentemente de alguns casos do 2º ciclo, casos de professores envolvidos no processo de elaboração de programas e manuais. Houve docentes que participaram de ações de formação e capacitação, nomeadamente nos novos manuais.

É bom notar, no entanto, como apontado anteriormente, que os docentes estão a referir-se ao envolvimento pessoal nas ações diretamente organizadas pelos serviços centrais do Ministério da Educação. Isto porque, muitas vezes, participam de sessões de trabalho e de restituição com as equipas das Delegações, designadamente os Coordenadores e os Supervisores Pedagógicos que, estes sim, terão participado mais diretamente no processo de implementação da Revisão Curricular³³. Interessante observar que embora 6 em cada 10 docentes do 1º ciclo do EBO terem afirmado que não foram envolvidos no processo, 86,7% sustentam que a Revisão Curricular era necessária. Os professores dos concelhos de S. Filipe (16,7%), Praia (12,2%), Paúl (10,0%), Mosteiros (8,9%) e Brava (7,8%) concentram 55,6% dos 86,7% que afirmaram ser a Revisão Curricular necessária.

Apenas os docentes de S. Salvador do Mundo (3,3%), Santa Cruz (2,2%), Porto Novo (2,2%) e Mosteiros (2,2%), afirmaram que a Revisão Curricular não era necessária. A sustentação da necessidade dessa Revisão foi feita nos seguintes termos:

Era preciso entrar no contexto social para o sistema atualizado;

Inovar é sempre necessário para que haja um ensino aprendizagem de qualidade;

Novos contextos educativos, novas realidades escolares, exigindo deste modo, um novo Currículo Escolar;

O sistema educativo precisava encontrar respostas aos desafios da educação de então;

Permite mais inclusão e engajamento dos conteúdos e leva os alunos a construírem a sua própria aprendizagem de forma consciente, tendo em conta o tempo próprio de cada um;

Porque as áreas temáticas devem ser trabalhadas de acordo com a realidade cabo-verdiana;

Porque de acordo com as mudanças sociais, temos de estar sempre a melhorar o processo ensino aprendizagem dos alunos;

Porque hoje, com a RC, os programas, guias, manuais e os recursos pedagógicos facilitam o trabalho dos docentes bem como as aprendizagens dos alunos;

Porque o ensino, através do método das 28 palavras, é adaptado ao aluno, tendo em conta os seus interesses e permite que eles possam constituir uma aprendizagem significativa. Também considero este método adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem;

Porque o currículo anterior não facilitava o processo ensino-aprendizagem;

Porque precisava-se de uma nova abordagem de ensino que se centrasse mais no aluno e ainda de materiais didáticos de apoio ao aluno bem mais modernos e adequados ao quotidiano dos mesmos;

Porque temos de acompanhar a evolução e a inovação das tecnologias do mundo atual;

Porque, precisava-se da implementação das disciplinas de Língua Inglesa e Francesa desde O 5º e 6º anos: Por outro lado, os manuais de Ciências Integradas, Língua Portuguesa e Matemática do 4º Ano eram longos e não conseguiam cumprir os programas;

Sempre atualizar os conteúdos e as estratégias utilizadas, a fim de se acompanhar as dinâmicas atuais que, a nós, como atores sociais, são impostas;

Sempre há necessidade de se fazer atualizações, adaptações às novas realidades, modernizar e melhorar o ensino, quer nos conteúdos, metodologias, manuais, demais materiais didáticos, etc.;

Acho que era necessária mudança, mas ainda falta muito para melhorar, porque não teve o impacto desejado e o método utilizado no primeiro ano não corresponde à nossa realidade.

Tabela 33. Necessidade de Revisão Curricular para os professores do 1º ciclo, segundo o Concelho

Concelho onde trabalha	Necessidade da Revisão Curricular			Total
	Não	Não sabe	Sim	
Boavista	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Brava	0	1	7	8
%	,0%	1,1%	7,8%	8,9%
Maio	0	0	4	4
%	,0%	,0%	4,4%	4,4%
Mosteiros	2	0	8	10
%	2,2%	,0%	8,9%	11,1%
Paúl	0	0	9	9
%	,0%	,0%	10,0%	10,0%
Porto Novo	2	0	2	4
%	2,2%	,0%	2,2%	4,4%
Praia	0	0	11	11
%	,0%	,0%	12,2%	12,2%
Ribeira Brava	0	0	3	3
%	,0%	,0%	3,3%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	2	2
%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
S. Filipe	0	1	15	16
%	,0%	1,1%	16,7%	17,8%
S. Miguel	0	0	2	2
%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
S. Salvador do Mundo	3	1	6	10
%	3,3%	1,1%	6,7%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	2	2
%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Santa Cruz	2	0	1	3
%	2,2%	,0%	1,1%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	3	3
%	,0%	,0%	3,3%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Total	9	3	78	90
%	10,0%	3,3%	86,7%	100,0%

Em contrapartida os que se opuseram à necessidade da Revisão Curricular fundamentam as suas posições do seguinte modo:

A abordagem por competências seria a mais adequada;

A avaliação deve ser feita de outra forma;

Antigamente os alunos saíam do 1º ciclo mais bem preparados. A dosagem dos conteúdos era de acordo com o nível dos alunos. Agora os alunos têm muita informação o que acaba atrapalhando o processo ensino-aprendizagem;

Dar mais tempo para ver os reais resultados da Revisão Curricular anterior;

Havia uma necessidade da avaliação anterior Revisão Curricular antes de implementar a nova;

[A Revisão Curricular] não trouxe grandes benefícios para os alunos e tem uma maior carga horária para os professores;

Os alunos que não atingirem os objetivos deveriam ficar retidos;

Porque a avaliação por competências era boa e foi despromovida muito rapidamente, o que não permitiu colher o seu fruto;

Porque considero que o conteúdo é muito extenso e repetitivo;

Porque era necessário dar mais tempo para ver os resultados da Revisão Curricular anteriormente implantada.

Porque não estou de acordo com a passagem automática;³⁴

Se analisarmos esta Reforma de forma detalhada, vamos perceber que tudo está retornando ao ponto de partida, excetuando a introdução da Língua Inglesa no 2º. ciclo. Por outro lado, tem as questões relacionadas à facilidade nas transições que, a meu ver, só contribui para aumentar a estatística a nível da quantidade em detrimento da qualidade.

Os conteúdos estão em excesso e muitas vezes não se conseguem trabalhar num ano inteiro e, para além disso, os programas não condizem com a faixa etária dos anos do 1º ao 4º ano, porque os conteúdos não vão de acordo à faixa etária desses alunos e, para além disso, os manuais, muitas vezes, não se encontram no mercado a tempo, o que dificulta a aprendizagem.

Os conteúdos são demasiados, principalmente no 1º e 2º ano. No 1º ano, o método das 28 palavras não é adequado à nossa realidade, uma vez que os alunos não vêm alfabetizados do pré-escolar.

Os manuais são pobres, com textos longos e pouco convidativos. Os conteúdos são demasiados e complexos. Também, quanto à avaliação, precisa de se ver porque são demais os elementos da avaliação, o que não está a trazer vantagem para os alunos/ professor. A consequência disso é a diminuição da qualidade do ensino-aprendizagem.

Para os que se posicionam contra a Revisão Curricular, os argumentos estão essencialmente ligados aos impactos diretos das mudanças no processo educativo e menos no paradigma e na filosofia educativa sobre os quais assentaram a conceção da Revisão Curricular. Poucos são os casos que explicitamente apontaram ter havido uma mudança de abordagem (abordagem por competências para abordagem por objetivo) sem que se tenha permitido a maturação da que estava em vigor³⁵.

Perceção sobre o impacto da Revisão Curricular

Como referido, 9 em cada 10 professores do 1º ciclo do EBO consideraram como tendo sido necessária a implementação da Revisão Curricular. Importa, no entanto, ver o impacto

³⁴ Institucionalmente, a passagem automática já existia e vem dos anteriores sistemas de avaliação das aprendizagens. No entanto, no âmbito da Revisão Curricular, foi feito um reajuste em que ela está agora presente apenas no 1º ano de cada um dos ciclos.

³⁵ Existe uma perceção de que a Revisão Curricular, do ponto de vista da abordagem, produziu uma mudança centrada em competências para a abordagem por objetivos. Contudo, normativamente, não existe esta mudança, podendo os docentes utilizar as duas abordagens o que, aliás, foi referido por muitos, sobretudo os mais experientes.

percecionado dessa Revisão no processo de ensino-aprendizagem, a partir da experiência docente, como a leitura do quadro infra permite.

Assim, 38,9% dos inquiridos atribuem 4 e 5 como pontuações, significando que avaliam a Revisão como sendo boa/muito boa e excelente.

Em contrapartida, 23,4% atribuem as pontuações 2 e 1, sugerindo que a Revisão Curricular se revelou negativa ou nada positiva.

Já 37,8% dos docentes inquiridos atribuíram a pontuação 3, ou seja, que a Revisão Curricular foi razoável, não tendo sido negativa.

Tabela 34. Avaliação da Revisão Curricular do 1º ciclo, por concelho

Concelho onde trabalha	Avaliação global da Revisão Curricular do 1º ciclo do EBO					Total
	1	2	3	4	5	
Boavista	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	0	0	5	3	0	8
%	,0%	,0%	5,6%	3,3%	,0%	8,9%
Maio	0	0	1	3	0	4
%	,0%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	1	2	4	3	0	10
%	1,1%	2,2%	4,4%	3,3%	,0%	11,1%
Paúl	0	1	6	2	0	9
%	,0%	1,1%	6,7%	2,2%	,0%	10,0%
Porto Novo	1	0	3	0	0	4
%	1,1%	,0%	3,3%	,0%	,0%	4,4%
Praia	1	6	2	2	0	11
%	1,1%	6,7%	2,2%	2,2%	,0%	12,2%
Ribeira Brava	0	0	2	1	0	3
%	,0%	,0%	2,2%	1,1%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	1	1	0	0	2
%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	,0%	2,2%
S. Filipe	1	1	2	6	6	16
%	1,1%	1,1%	2,2%	6,7%	6,7%	17,8%
S. Miguel	0	0	1	1	0	2
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	2	3	3	1	1	10
%	2,2%	3,3%	3,3%	1,1%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	0	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	0	1	1	0	3
%	1,1%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	0	3	0	3
%	,0%	,0%	,0%	3,3%	,0%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Total	7	14	34	27	8	90
%	7,8%	15,6%	37,8%	30,0%	8,9%	100,0%

Escala: 1= nada positiva; 5= excelente

Apenas alguns docentes dos concelhos de S. Filipe, S. Salvador do Mundo e Tarrafal de Santiago atribuem a pontuação 5, considerando a Revisão Curricular como sendo excelente. Em contrapartida, alguns professores dos concelhos dos Mosteiros, Porto Novo, Praia, Ribeira Brava, S. Filipe, S. Salvador do Mundo e Santa Cruz atribuíram a pontuação 1, significando que a Revisão não foi nada positiva.

Os docentes que avaliaram positivamente a Revisão Curricular apontam, as seguintes razões explicativas:

- A Revisão Curricular foi boa na sua implementação, embora na disciplina de Matemática de 4º ano, ano de realização de teste nacional, encontra-se cheia de erros;
- Excelente, porque houve inovação no processo de ensino-aprendizagem;
- Facilitou o processo ensino-aprendizagem;
- Fórmula de avaliação e retenção muito bem concebida;
- Boa. Poderia ser excelente se no 2º ano houvesse prova de avaliação final;
- Como se sabe, aprende-se a ler e a escrever no 1º e 2º anos de escolaridade e esta Revisão Curricular permite a qualquer aluno, mesmo que não obtenha as tais competências, avançar até ao 4º ano.

Em contrapartida, os professores que avaliam negativamente o impacto da Revisão Curricular mobilizam as seguintes razões, elas também essencialmente ligadas ao processo de implementação da Revisão Curricular, embora algumas dimensões evocadas se relacionem com os aspetos mais estruturantes dessa Revisão, nomeadamente, os conteúdos dos programas das UC e o sistema de avaliação das aprendizagens:

- Na minha opinião, não teve uma melhoria, uma vez que a Revisão deveria ser mais centrada na realidade dos alunos. Principalmente no 1º ano, que não teve o impacto positivo na alfabetização dos alunos. Tendo em conta que vários alunos não frequentaram o pré-escolar e os que frequentaram, muitas vezes, vêm com baixo nível de compreensão;
- Na minha opinião, os conteúdos precisam de ser melhor distribuídos e, por exemplo, o método das 28 palavras poderia ser ministrado em 2 anos. Também, no terceiro ano há muitos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Ciências Integradas e sugeria a redução dos conteúdos;
- Não concordo com a passagem automática dos alunos do primeiro ciclo, estão a transitar mesmo não atingindo os objetivos;
- Poderia ser melhor pelo facto de ter havido algumas discrepâncias entre os diversos materiais de apoio produzidos, ausência de manuais e cadernos de apoio, para alunos e professores, em diversas fases da implementação da Revisão Curricular, e outros problemas que atrapalharam e continuam a atrapalhar o trabalho dos professores no terreno, como é o caso da ausência/falta de preparação dos professores recém-formados para lecionarem neste sistema;
- Os conteúdos são pertinentes, mas podiam ser mais reduzidos em termos de extensão no programa e, do meu ponto de vista, tenho a ideia que somos obrigados a acelerar, a fim de cumprirmos o programa, ou se for o contrário, ficamos muito atrasados;
- Alunos chegam ao 4ºano sem saber ler e escrever;
- Dificuldades na leitura e escrita são maiores;
- Um número considerável de alunos chega ao 4º ano com défice em leitura fluente, produção escrita de qualidade, estruturação do texto, ortografia, concordância e ... expressão das suas ideias e opiniões com frases bem estruturadas, oralmente, em português...;
- Alunos chegam ao 4ºano sem saber ler e escrever.

De seguida, procede-se à avaliação, na perspetiva dos docentes, de cada uma das disciplinas constantes da Matriz Curricular do 1º ciclo do EBO, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas.

Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa (LP) constitui uma das 3 disciplinas centrais da matriz curricular do 1º ciclo, a par da Matemática e das Ciências Integradas.

O objetivo da disciplina é permitir ao aluno a construção de sentido e a automatização a nível da comunicação oral, da leitura e da escrita. De forma mais específica, os alunos e as alunas devem apropriar-se da LP, de forma progressiva, para:

- comunicarem de forma adequada em diversos contextos, oralmente e por escrito.
- Expressar o seu pensamento de modo estruturado e coerente em situações da vida quotidiana.
- Utilizarem a língua oral e escrita para satisfazer as suas necessidades pessoais, escolares e sociais.
- Exercer o seu pensamento crítico sobre textos orais, escritos, visuais e mediáticos
- Apreciar e valorizar obras literárias. (ME. Programa da Disciplina de LP. Praia, 2020, p. 3)

No âmbito da Revisão Curricular, duas dimensões estruturantes foram introduzidas no ensino da Língua Portuguesa.

A primeira reside no facto de se ter introduzido, no processo de alfabetização, o ensino da Língua Portuguesa como língua não materna. A segunda prende-se com o método de alfabetização introduzido, qual seja o método das 28 palavras (M28P). Com efeito, o M28P baseia-se num conjunto de rotinas orientadas para a consciência silábica preexistente no aluno e que, em condições normais, lhe permite, ainda antes do final do primeiro trimestre, a leitura e compreensão de textos com muitas palavras³⁶. Neste sentido, os 4 anos do 1º ciclo constituem uma fase única no processo de alfabetização, ciclo que se fecha com a transição para o 2º ciclo, a partir do 5º ano.

Centrando na avaliação feita pelos docentes do 1º ciclo do EBO sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos, depois da Revisão Curricular, constata-se o seguinte:

Para 51,1% dos docentes inquiridos houve melhoria da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular.

Para um quarto (24,4%), talvez possa ter havido melhorias, tendo os docentes elementos consolidados para determinar sua convicção.

Embora baixo, quase um quinto dos inquiridos (18,9%) consideram não ter havido melhorias na aprendizagem dos alunos. Entre os que sustentam não ter havido melhorias na aprendizagem dos alunos em LP, encontram-se os docentes dos concelhos dos Mosteiros, Porto Novo, Praia, Ribeira Brava, S. Filipe, S. Salvador do Mundo e Santa Cruz.

³⁶ Com o M28P “o aluno deve ser confrontado, logo no início do ano letivo, com textos de extensão progressiva e que vão ao encontro dos seus interesses pessoais. Na fase da motivação, aquando da introdução de uma palavra nova, o professor leva o aluno a extrair a palavra em estudo. Esta tarefa permite a exploração de outras atividades baseadas em rotinas. Inicialmente, essas palavras são representadas através de imagens que proporcionam à criança uma primeira leitura global, sempre associada a uma palavra escrita impressa e manuscrita. O Método contextualiza, progressivamente, 28 palavras que são lidas e escritas pelo aluno. Paralelamente, cada palavra é “desmontada” em sílabas. Com as sílabas constroem-se novas palavras, aumentando assim o seu léxico. Com as rotinas, o aluno interioriza mecanismos de decifração do código em paralelo com a compreensão e aumenta a sua capacidade de trabalho autónomo”. Cf. https://colegioespinheirario.pt/wp-content/uploads/2020/07/O_Mtodo_das_28_Palavras_1.pdf

Tabela 35. Aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular, por concelho

Concelho onde trabalha	Aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não Sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	3	0	4	1	8
%	3,3%	,0%	4,4%	1,1%	8,9%
Maio	0	1	3	0	4
%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	1	0	5	4	10
%	1,1%	,0%	5,6%	4,4%	11,1%
Paúl	1	0	5	3	9
%	1,1%	,0%	5,6%	3,3%	10,0%
Porto Novo	2	0	1	1	4
%	2,2%	,0%	1,1%	1,1%	4,4%
Praia	5	2	2	2	11
%	5,6%	2,2%	2,2%	2,2%	12,2%
Ribeira Brava	1	0	2	0	3
%	1,1%	,0%	2,2%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	1	0	1	2
%	,0%	1,1%	,0%	1,1%	2,2%
S. Filipe	0	0	15	1	16
%	,0%	,0%	16,7%	1,1%	17,8%
S. Miguel	0	0	1	1	2
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%	2,2%
S. Salvador do Mundo	2	1	3	4	10
%	2,2%	1,1%	3,3%	4,4%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	1	0	0	0	1
%	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	0	1	1	3
%	1,1%	,0%	1,1%	1,1%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	2	1	3
%	,0%	,0%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	17	5	46	22	90
%	18,9%	5,6%	51,1%	24,4%	100,0%

Tabela 36. Avaliação do desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular, por concelho

Concelho onde trabalha	Avaliação do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular					Total
	1	2	3	4	5	
Boavista	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Brava	0 ,0%	1 1,1%	2 2,2%	5 5,6%	0 ,0%	8 8,9%
Maio	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	3 3,3%	0 ,0%	4 4,4%
Mosteiros	0 ,0%	1 1,1%	5 5,6%	4 4,4%	0 ,0%	10 11,1%
Paúl	0 ,0%	1 1,1%	4 4,4%	3 3,3%	1 1,1%	9 10,0%
Porto Novo	1 1,1%	0 ,0%	2 2,2%	1 1,1%	0 ,0%	4 4,4%
Praia	0 ,0%	1 1,1%	7 7,8%	2 2,2%	1 1,1%	11 12,2%
Ribeira Brava	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	2 2,2%	0 ,0%	3 3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%	0 ,0%	0 ,0%	2 2,2%
S. Filipe	0 ,0%	0 ,0%	3 3,3%	10 11,1%	3 3,3%	16 17,8%
S. Miguel	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%	0 ,0%	2 2,2%
S. Salvador do Mundo	0 ,0%	1 1,1%	6 6,7%	2 2,2%	1 1,1%	10 11,1%
Santa Catarina de Santiago	0 ,0%	0 ,0%	2 2,2%	0 ,0%	0 ,0%	2 2,2%
Santa Catarina do Fogo	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Santa Cruz	1 1,1%	0 ,0%	0 ,0%	2 2,2%	0 ,0%	3 3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	1 1,1%	1 1,1%	3 3,3%
Tarrafal de Santiago	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,1%	0 ,0%	1 1,1%
Total	2	6	36	39	7	90
%	2,2%	6,7%	40,0%	43,3%	7,8%	100,0%

Escala: 1= nada positivo; 5=excelente

A avaliação que os docentes inquiridos, do 1º ciclo do EBO, fazem do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (LP) é globalmente positiva. Efetivamente, 51,1% dos docentes atribuem

a pontuação 4 (43,3%) e 5 (7,8%), o que significa que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa depois da Revisão, tem sido de bom/muito bom e excelente.

Apenas 9,9% dos docentes atribuíram as pontuações 1 (2,2, %) e 2 (6,7%), o que significa um desempenho negativo e muito negativo.

De ressaltar ainda que 40% dos docentes atribuíram a pontuação 3 ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, o que significa que o consideram razoável. De uma forma global, no 1º ciclo do EBO a apreciação do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa é positiva.

As explicações para a fundamentação dessa avaliação são múltiplas, elencando-se as que mais aparecem explicitadas pelos inquiridos e reiteradas nas entrevistas e nos grupos focais:

- A metodologia introduzida ajudou e, muito;
- Achei eficaz esse método das 28 palavras;
- Com o método das 28 palavras, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais fácil e desenvolvido, em termos de aprendizagem dos alunos(as);
- Alunos mais capacitados nos diferentes domínios relacionados com Língua Portuguesa;
- Antes tínhamos bons alunos em Língua Portuguesa, mas reparo que de ano para ano temos mais e melhores alunos;
- Com a nova abordagem, os alunos acabam por assimilar rapidamente o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, acabando por, em poucos meses, conseguirem ler e escrever palavras, frases e produzir pequenos textos. Coisas que no anterior sistema acabariam por conseguir fazer só no 2º ou 3º ano, agora conseguem fazer ainda na metade do 1º ano;
- Facilidade em aprender melhor e mais rápido;
- A R.C. (Revisão Curricular) trouxe alguma inovação relacionada com a aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Este método permite ao aluno construir a sua própria aprendizagem e assim criar um suporte firme para os novos desafios apresentados;
- Houve melhorias no que concerne a leitura e à escrita, melhorando consequentemente todos os outros aspetos, uma vez que segundo se diz, só se lê bem o que bem se escreve e só se escreve bem o que bem se lê;
- Os alunos conseguiram dominar mais rápido o alfabeto, famílias silábicas dígrafas e regras de escrita.

Interessante observar que nenhum dos professores inquiridos faz referência ao ensino da Língua Portuguesa como língua não-materna. Contudo, nos grupos focais, quando esta questão foi colocada para reflexão, todos os docentes do 1º ciclo referiram não possuir competências didáticas para trabalhar a Língua Portuguesa como língua não-materna, pois na formação inicial não tiveram essa formação nem em termos de formação contínua. Acrescentam que o ensino da Língua Portuguesa, excetuando a mudança no método de alfabetização, tem sido feito de acordo com a sua experiência formativa e profissional. Sem entrar numa análise mais aprofundada da questão, estas informações podem indiciar a necessidade de um reforço de capacitação em didática de Língua Portuguesa como língua não-materna e que, eventualmente, o Plano de Formação Contínua dos Professores em implementação poderá colmatar.

Matemática

A disciplina de Matemática é considerada central no processo de ensino- aprendizagem e, por conseguinte, a alfabetização matemática é fundamental para o sucesso dos alunos na sua trajetória escolar, da mesma forma que a Língua Portuguesa.

O ensino de Matemática no EBO deve, ao longo das duas etapas/ciclos/fases da escolaridade básica, ser orientada, fundamentalmente, para:

- i) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua mobilização em contextos diversificados, quer através da análise do mundo natural, quer da interpretação da sociedade e/ou de fenómenos sociais;
- ii) Estimular a estruturação do pensamento: a compreensão de conceitos matemáticos, o estudo de propriedades, conexões, representações, procedimentos e técnicas, assim como a argumentação clara e precisa, própria desta disciplina, que tem um papel primordial na organização do pensamento e no desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo;
- iii) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática, valorizando-a. (cf. ME. Programa da Disciplina de Matemática. Praia, 2017).

Especificamente, no 1º ciclo do EBO, o ensino de Matemática objetiva “(...) o desenvolvimento do sentido de número nos(as) alunos(as), da compreensão dos números e das operações e na capacidade de cálculo mental e escrito, bem como em utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos. Deverá de igual modo desenvolver nos(as) alunos(as) a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano.

Por último, deverá desenvolver nos(as) alunos(as) as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemática e de as usar na construção, consolidação e mobilização dos conhecimentos matemáticos”. (ME, Programa Matemática. Praia, 2017, p. 8)

De referir que os alunos que ingressam no 1º ciclo do EBO encontram-se, do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, no estágio das operações concretas, e durante esta etapa do desenvolvimento, a criança ainda está ligada a objetos reais concretos, mas já é capaz de passar da ação à operação. Assim, o ensino da Matemática ou a alfabetização matemática deve ter em conta o estágio de desenvolvimento do aluno e as competências trazidas do pré-escolar.

Ademais, a alfabetização matemática articula-se - ou deve articular-se- com a alfabetização em Língua Portuguesa, numa intercomunicação permanente.

Na disciplina de Matemática, mais da metade dos professores inquiridos (53,3%) consideram ter havido melhorias da aprendizagem dos alunos depois da Revisão Curricular. Apenas 15,6% afirmam não ter havido melhorias, enquanto 27,8% pensam que existe possibilidade de ter havido melhorias.

Esta perceção de uma melhoria na aprendizagem em Matemática é corroborada pela avaliação que fazem do desempenho dos alunos no contexto pós-Revisão Curricular, reforçada pelas estatísticas de aprovação, bem como pelas reflexões produzidas no âmbito dos grupos focais³⁷.

³⁷ Embora não tenham sido disponibilizadas, a nível dos concelhos, as taxas de aprovação anual na disciplina de Matemática, tanto os professores quanto os coordenadores do 1º ciclo e os delegados de educação atestam uma melhoria na aprendizagem e na aprovação de uma parte substancial dos alunos, corroborado pela DNE. Alguns dos intervenientes no processo educativo sustentam que a frequência e a qualidade do pré-escolar tendem a facilitar a alfabetização matemática bem como todo o percurso escolar no EBO. No entanto, alguns, particularmente no 2º ciclo, como se pode ver mais adiante, sustentam que ainda persistem fragilidades importantes no ensino da Matemática.

Tabela 37. Desempenho dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular por concelho

Concelho onde trabalham	Melhoria no desempenho dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Brava	3	0	4	1	8
%	3,3%	,0%	4,4%	1,1%	8,9%
Maio	0	1	3	0	4
%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	1	0	7	2	10
%	1,1%	,0%	7,8%	2,2%	11,1%
Paúl	1	0	5	3	9
%	1,1%	,0%	5,6%	3,3%	10,0%
Porto Novo	1	0	1	2	4
%	1,1%	,0%	1,1%	2,2%	4,4%
Praia	4	0	1	6	11
%	4,4%	,0%	1,1%	6,7%	12,2%
Ribeira Brava	0	0	3	0	3
%	,0%	,0%	3,3%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
S. Filipe	0	1	14	1	16
%	,0%	1,1%	15,6%	1,1%	17,8%
S. Miguel	0	0	2	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	2	1	3	4	10
%	2,2%	1,1%	3,3%	4,4%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	2	0	1	0	3
%	2,2%	,0%	1,1%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	2	1	3
%	,0%	,0%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	14	3	48	25	90
%	15,6%	3,3%	53,3%	27,8%	100,0%

Com efeito, quando se analisa o desempenho dos alunos, a avaliação que os docentes inquiridos do 1º ciclo do EBO, fazem aos resultados da Matemática depois da Revisão Curricular, é globalmente positiva. Efetivamente, 56,7% dos docentes atribuem a pontuação 4 (50%) e 5 (6,7%), o que significa que o desempenho dos alunos em Matemática, depois da Revisão tem sido de bom/muito bom e excelente.

Apenas 8,9% dos docentes atribuíram as pontuações 1 (2,2, %) e 2 (6,7%), o que significa um desempenho negativo e muito negativo.

Já 34,4% dos docentes inquiridos atribuíram a pontuação 3, ou seja, que a Revisão Curricular foi razoável, não tendo sido negativa.

Apenas alguns docentes dos concelhos dos Mosteiros, Paúl, S. Filipe e S. Salvador do Mundo atribuem a pontuação 5, considerando a aprendizagem dos alunos depois da Revisão como sendo excelente. Em contrapartida, alguns professores dos concelhos do Porto Novo e Santa Cruz atribuíram a pontuação 1, significando que a Revisão não foi nada positiva.

A explicitação, para fundamentar a melhoria no desempenho, é feita da seguinte forma:

- A aprendizagem é bastante satisfatória em todos os domínios do ensino da Matemática;
- A Revisão Curricular melhorou bastante a qualidade de ensino;
- Tivemos um avanço significativo na oralidade, leitura e escrita da Língua Portuguesa e essa melhoria na compreensão da Língua Portuguesa faz com que a compreensão em outras disciplinas tenha melhorado também e, portanto, houve um avanço nas aprendizagens;
- Verifica-se maior rapidez na aquisição dos conteúdos relacionados com a disciplina;
- Melhoria na leitura e escrita de números e também nas operações.

Os que fazem uma avaliação negativa, ou mais crítica, estribam-se nos seguintes argumentos:

- Depois da Revisão Curricular, os conteúdos ficaram extensos para o 1º ciclo;
- Precisa-se de mais meios materiais por parte dos pais e encarregados da educação, para facilitar a exercitação em casa;
- Grandes dificuldades em resolver exercícios que exigem raciocínio crítico, dificuldades em efetuar cálculos com muitos algarismos, principalmente em divisão e subtração;
- Insuficiência de carga horária e excesso de conteúdos;
- Materiais didáticos insuficientes para a aprendizagem dos alunos;
- Muito conteúdo a ser trabalhado.

Tabela 38. Avaliação da aprendizagem dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular, por concelho

Concelho onde trabalha	Avaliação da aprendizagem dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular					Total
	1	2	3	4	5	
Boavista	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	0	1	3	4	0	8
%	,0%	1,1%	3,3%	4,4%	,0%	8,9%
Maio	0	0	1	3	0	4
%	,0%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	0	1	2	5	2	10
%	,0%	1,1%	2,2%	5,6%	2,2%	11,1%
Paúl	0	1	5	2	1	9
%	,0%	1,1%	5,6%	2,2%	1,1%	10,0%
Porto Novo	1	1	1	1	0	4
%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	,0%	4,4%
Praia	0	1	5	5	0	11
%	,0%	1,1%	5,6%	5,6%	,0%	12,2%
Ribeira Brava	0	0	1	2	0	3
%	,0%	,0%	1,1%	2,2%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	1	1	0	2
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	2,2%
S. Filipe	0	0	3	11	2	16
%	,0%	,0%	3,3%	12,2%	2,2%	17,8%
S. Miguel	0	0	0	2	0	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	0	1	5	3	1	10
%	,0%	1,1%	5,6%	3,3%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	0	1	1	0	3
%	1,1%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	1	2	0	3
%	,0%	,0%	1,1%	2,2%	,0%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	2	6	31	45	6	90
%	2,2%	6,7%	34,4%	50,0%	6,7%	100,0%

Ciências Integradas

Os objetivos das Ciências Integradas (CI), no 1º ciclo do EBO, “visam o desenvolvimento de competências dos(as) alunos(as), que lhes permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão/ cidadã, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica.”

Estes objetivos gerais desdobram-se nos seguintes objetivos específicos:

- Incentivar os(as) alunos(as) para questões de respeito face às diferenças individuais e coletivas, de forma a sensibilizar e inculcar outros valores fundamentais de cidadania;
- Estimular nos(as) alunos(as) a importância da família como berço da Educação e da Cidadania, realçar o seu papel no decurso do seu crescimento e no seu processo da aprendizagem (o papel da família na Escola é absolutamente fundamental e, de certa forma, um complemento imprescindível ao papel do(a) professor(a));
- Consciencializar os(as) alunos(as) do seu papel mediador junto da família nas questões relacionadas com a Ciência, pois esta entra diariamente nas nossas casas através dos meios de comunicação social, tornando-se pertinente as noções elementares relacionadas com a proteção do ambiente, a gestão dos recursos naturais, o tratamento do lixo, o cuidado com o corpo, a saúde, a higiene, a segurança, etc.;
- Apoiar os(as) alunos(as) na observação atenta do meio que os(as) rodeia, estimulando a reflexão e compreensão de situações reais, externas à escola;
- Proporcionar condições adequadas à manipulação de objetos, observação, classificação, medição, registo, comparação, descrição, análise e estabelecimento de relações;
- Desenvolver nos(as) alunos(as) conceitos científicos, usando uma linguagem simples, de forma a respeitar as etapas do desenvolvimento da criança;
- Proporcionar aos(as) alunos(as) a possibilidade de desenvolverem a autonomia, de forma a chegarem às suas próprias conclusões, através do raciocínio, da pesquisa, da síntese e da análise. (cf. ME. Programa da Disciplina de Ciências Integradas. Praia, 2020, p. 4)

Na disciplina de Ciências Integradas, mais da metade dos professores inquiridos (51,1%) considera ter havido melhorias da aprendizagem dos alunos depois da Revisão Curricular. Apenas 14,4% sustentam não ter havido melhorias, enquanto 31,1% pensam que existe a possibilidade de ter havido melhorias. De igual modo, 3,3% dos docentes afirmam não saber se terá havido ou não melhorias de aprendizagem.

Esta perceção de uma melhoria na aprendizagem em Ciências Integradas é corroborada pela avaliação que fazem do desempenho dos alunos no contexto pós-Revisão Curricular, reforçada pelas estatísticas de aprovação, bem como pelas reflexões produzidas no âmbito dos grupos focais³⁸. Deve-se, no entanto, referir que, nos grupos focais realizados, os professores, maioritariamente, afirmaram que os conteúdos são complexos, exigindo um grau de maturidade cognitiva dos alunos que não coaduna, na maior parte dos casos, com a realidade cabo-verdiana, particularmente das regiões não urbanas e centrais. Apontam que muitos conteúdos eram tratados, antes da Revisão Curricular, no que agora constitui o 2º ciclo do EBO. De forma mais específica, consideram que alguns conteúdos eram tratados nos antigos 5º e 6º anos de escolaridade,

³⁸ Como referido para a disciplina de Matemática, não foi possível ter dados estatísticos desagregados por concelho e por ano de escolaridade na disciplina de Ciências Integradas. Contudo, a informação prestada nas Delegações e pelos diretores de agrupamentos e professores da disciplina atestam que os resultados são, em regra, positivos. A preocupação colocada centra-se essencialmente com o 3º e 4º anos, quando, na perspetiva dos docentes, os conteúdos passam a ser mais complexos e extensos, exigindo muito dos alunos. De igual modo, em algumas escolas, a ausência de materiais e de equipamentos para aulas práticas, bem como as dificuldades na realização de trabalhos de campo, impossibilitam a ligação do conhecimento teórico com estudos de caso que, para a idade e nível cognitivo dos alunos, seriam de extrema importância na consolidação das aprendizagens.

constando agora dos programas do 3º e 4º anos. Esta visão dos professores, na maior parte das vezes, não é negativa, apenas aponta para a necessidade de um trabalho mais profundo com os alunos, buscando associar os conhecimentos teóricos com aspetos da vida quotidiana das crianças, tornando o conhecimento mais próximo das suas vidas e, por conseguinte, mais facilmente apreendido. De igual modo, associam essas mudanças à necessidade de reforçar as escolas com equipamentos e laboratórios, bem como com condições para a realização de trabalhos de campo. Vários exemplos foram apontados: o estudo do microscópio, nomeadamente a sua estrutura física e as suas funções, seria mais facilmente apreensível pelas crianças se pudessem ver e manusear este equipamento, infelizmente nem sempre disponível em todas as escolas. O estudo de plantas e animais, bem como da geologia seria mais profícuo se visitas de campo periódicas e sistemáticas pudessem ser realizadas, o que nem sempre tem sido possível.

Em todo o caso, se é verdade, apontam os professores, que estes conteúdos de um certo grau de complexidade e abstração podem instigar os alunos a aprendizagens novas e mais complexas, na linha do que Vygotsky denomina de Zona Proximal de Desenvolvimento³⁹, deve-se ter, contudo, em conta, a realidade sociocultural dos alunos cabo-verdianos, o seu capital cultural, bem como das suas respetivas famílias⁴⁰.

Não obstante o Manual de Ciências Integradas ser considerado rico e com boa qualidade de ilustração, alguns professores apontam o desafio que enfrentam de procurar informações complementares, sobretudo para trazer exemplos que estão mais próximos da realidade e do quotidiano das crianças. Neste sentido, aponta-se a necessidade de mais exercícios e trabalhos de consolidação dos conhecimentos teóricos.

Muitos professores apontam que o desempenho na disciplina de Ciências Integradas, mas também em Língua Portuguesa e Matemática, poderia ser bem melhor se a Revisão Curricular, tal qual foi concebida, pudesse ser implementada em todas as suas dimensões. Com efeito, apontam que se o tripé “aluno-professor-pais/encarregados de educação” funcionasse, tal como concebido, a consolidação das aprendizagens aconteceria de forma mais rápida, pois os trabalhos de casa seriam realizados com a supervisão dos pais. O que raramente ocorre, apontam muitos professores, pois muitos pais e encarregados de educação ou não possuem um nível de escolarização que permita que isso ocorra ou porque estão sobrecarregados e não acompanham o quotidiano dos seus educandos.

³⁹ ZDP ou ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes. (Vygotsky, 1984)

⁴⁰ A realidade sociocultural, de que falam alguns professores, reporta-se ao quotidiano dos alunos, incluindo aqui a realidade física e ambiental. Com efeito, alguns sugerem que os Manuais poderiam apostar mais na diversidade e nas especificidades regionais e locais, trazendo exemplos que estejam mais próximos da vida dos alunos.

Tabela 39. Desempenho dos alunos em Ciências Integradas/Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, por concelho

Concelho onde trabalha	Melhoria do desempenho dos alunos em Ciências Integradas/Atividades Científicas depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Brava	2	0	4	2	8
%	2,2%	,0%	4,4%	2,2%	8,9%
Maio	0	1	1	2	4
%	,0%	1,1%	1,1%	2,2%	4,4%
Mosteiros	2	1	6	1	10
%	2,2%	1,1%	6,7%	1,1%	11,1%
Paúl	1	0	5	3	9
%	1,1%	,0%	5,6%	3,3%	10,0%
Porto Novo	1	0	2	1	4
%	1,1%	,0%	2,2%	1,1%	4,4%
Praia	2	0	2	7	11
%	2,2%	,0%	2,2%	7,8%	12,2%
Ribeira Brava	1	0	2	0	3
%	1,1%	,0%	2,2%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
S. Filipe	1	0	14	1	16
%	1,1%	,0%	15,6%	1,1%	17,8%
S. Miguel	1	0	1	0	2
%	1,1%	,0%	1,1%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	1	1	4	4	10
%	1,1%	1,1%	4,4%	4,4%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	0	1	1	3
%	1,1%	,0%	1,1%	1,1%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	2	1	3
%	,0%	,0%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	13	3	46	28	90
%	14,4%	3,3%	51,1%	31,1%	100,0%

Tabela 40. Avaliação da aprendizagem dos alunos em Ciências Integradas/ Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, por concelho

Concelho onde trabalha	Avaliação da aprendizagem dos alunos em Ciências Integradas/ Atividades Científicas depois da Revisão Curricular					Total
	1	2	3	4	5	
Boavista	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	0	0	3	4	1	8
%	,0%	,0%	3,3%	4,4%	1,1%	8,9%
Maio	0	0	1	3	0	4
%	,0%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	0	1	2	4	3	10
%	,0%	1,1%	2,2%	4,4%	3,3%	11,1%
Paúl	0	1	2	4	2	9
%	,0%	1,1%	2,2%	4,4%	2,2%	10,0%
Porto Novo	0	1	1	1	1	4
%	,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	4,4%
Praia	0	1	7	2	1	11
%	,0%	1,1%	7,8%	2,2%	1,1%	12,2%
Ribeira Brava	0	0	2	1	0	3
%	,0%	,0%	2,2%	1,1%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
S. Filipe	0	0	2	11	3	16
%	,0%	,0%	2,2%	12,2%	3,3%	17,8%
S. Miguel	0	0	1	1	0	2
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	2,2%
S. Salvador do Mundo	0	1	4	4	1	10
%	,0%	1,1%	4,4%	4,4%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	0	1	1	0	3
%	1,1%	,0%	1,1%	1,1%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	1	2	0	3
%	,0%	,0%	1,1%	2,2%	,0%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	1	5	31	41	12	90
%	1,1%	5,6%	34,4%	45,6%	13,3%	100,0%

Quando se analisa o desempenho dos alunos, a avaliação que os docentes inquiridos, do 1º ciclo do EBO, fazem aos resultados em Ciências Integradas, depois da Revisão Curricular, é globalmente positiva. Efetivamente, 58,9% dos docentes atribuem a pontuação 4 (45,6%) e 5

(13,3%), o que significa que o desempenho dos alunos em Ciências Integradas, depois da Revisão tem sido de bom/muito bom e excelente.

Apenas 6,7% dos docentes atribuíram as pontuações 1 (1,1%) e 2 (5,6%), o que significa um desempenho negativo e muito negativo.

Já 34,4% dos docentes inquiridos atribuíram a pontuação 3, ou seja, que a Revisão Curricular foi razoável, não tendo sido, no entanto, negativa.

Apenas alguns docentes dos concelhos da Brava, Mosteiros, Paúl, Porto Novo, Praia, S. Filipe e S. Salvador do Mundo atribuem a pontuação 5, considerando a aprendizagem dos alunos, depois da Revisão, como sendo excelente. Em contrapartida, alguns professores do concelho de Santa Cruz atribuíram a pontuação 1, significando que a revisão não foi nada positiva.

A explicitação, para fundamentar a melhoria no desempenho, é feita da seguinte forma:

- Adequação dos conteúdos à realidade dos alunos e ligados ao quotidiano;⁴¹
- As gravuras ficaram mais atrativas despertando a atenção dos alunos;
- Atingem com facilidade todos os conteúdos que lhes são lecionados;
- Está excelente o manual, está bem ilustrado;
- Excelente porque os conteúdos estão relacionados com a vida quotidiana dos alunos;
- O aluno que domina a oralidade, a leitura e a escrita consegue acompanhar muito bem as aulas de Ciências Integradas;
- Os conteúdos trabalhados nas Ciências Integradas são de fácil compreensão;
- Os manuais ficaram melhor, sobretudo com a introdução da parte prática das experiências;
- Por ser uma disciplina que aborda muitos conteúdos relacionados com o quotidiano e a natureza, os alunos demonstram muito interesse e normalmente conseguem bons desempenhos, contudo o excesso de conteúdos e o aumento do grau de dificuldade que passaram dos níveis mais altos para os níveis inferiores não foi melhor opção. Por exemplo, algumas matérias que antes eram tratadas no 4º e 5º ano, agora são conteúdos desenvolvidos no 3º ano.

Por sua vez, os que avaliam de forma negativa o desempenho na disciplina de Ciências Integradas depois da Revisão Curricular mobilizam, entre outros, os argumentos seguintes:

- Algumas matérias são fáceis de lecionar, há compreensão e interesse dos alunos; mas, há muitas matérias que são um pouco pesadas para o 1º ciclo e que não são dos seus interesses;
- Conteúdos abstratos;
- Deveria haver diminuição dos conteúdos que são extensos;
- Excesso de conteúdo;
- Matérias muito complexas no 3º ano, falta de um caderno de exercícios;
- Os alunos estão cada vez mais desmotivados, os manuais são pobres em termos de exercícios, apresentam alguns erros, conteúdos extensos, longe da vivência do aluno;⁴²
- Os alunos, os professores e os pais têm reclamado da quantidade de conteúdos excessivos para a carga horária disponível;
- Os conteúdos em excesso e o manual que devia ser mais colorido e com exercícios para os alunos praticarem os conhecimentos aprendidos na sala;
- Os manuais são muito atraentes e adequados à realidade dos alunos, mas ainda carecem de cadernos de exercícios, por exemplo, que complementem o manual;
- Os resultados em Ciências Integradas não são satisfatórios, porque os conteúdos são extensos;

⁴¹ Em alguns grupos focais, esta questão foi profundamente analisada. Os professores sugerem que os Manuais deveriam ter em conta as especificidades regionais (ilhas), mobilizando exemplos que os alunos conhecem, porque os vivenciam. Apontam que os exemplos tendem a ser essencialmente das ilhas de Santiago e de S. Vicente.

⁴² Relativamente aos erros nos Manuais, referidos por alguns professores, deve-se ter em atenção que o trabalho de revisão e reedição foi feito para todos os Manuais, nos quais foram observados problemas. Contudo, é preciso atentar para que o facto de que, eventualmente, edições com erros estejam ainda a circular ou, até mesmo, que estejam ocorrendo fraudes. Neste sentido, a FICASE, responsável pelas edições dos Manuais, deverá acompanhar e averiguar de perto estas eventuais situações.

- Por ser uma disciplina que aborda muitos conteúdos relacionados com o quotidiano e a natureza, os alunos demonstram muito interesse e, normalmente, conseguem bons desempenhos, contudo, **o excesso de conteúdos e o aumento do grau de dificuldade que passaram dos níveis mais altos para os níveis inferiores não foi a melhor opção.**

4.4. A Revisão Curricular do 2º ciclo do EBO

O 2º ciclo do EBO comporta 4 anos de escolaridade. A Revisão Curricular produziu uma nova matriz curricular com importantes inovações que buscaram responder, de um lado, as fragilidades detetadas nos *baseline studies* e, de outro, assegurar a concretização das medidas de política e os projetos definidos nos documentos estratégicos de educação.

Assim, o 2º ciclo, na sua interface com o 1º ciclo e o Ensino Secundário, possui uma matriz curricular que introduziu importantes inovações, seja em termos de Unidades Curriculares/ Disciplinas, seja de programas complementares de aprendizagem. Mais ainda, e também complementar à Revisão Curricular, *stricto sensu*, novas modalidades de avaliação das aprendizagens foram introduzidas bem como uma nova organização da rede escolar.

Desde logo, e no que diz respeito à matriz curricular, o Decreto-lei nº 27/2022, de 12 de julho, introduz as Línguas Francesa e Inglesa do 5º ao 8º ano de escolaridade, a par da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Terra e da Vida (CTV), Educação Artística e Cultural e Educação Física. Nos dois primeiros anos do 2º ciclo, introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Cabo Verde (HGCV) que se desdobra em Geografia (7º ano) e em História (8º ano). De realçar, como já referido, a introdução de duas Unidades Curriculares (UC) não disciplinares, quais sejam as Tecnologias de Informação e Comunicação, uma unidade modular a ministrar durante todo o ciclo; acresce ainda a Direção de Turma, com uma hora semanal, não sendo esta uma Unidade Curricular.

Tabela 41. Matriz curricular do ensino básico-2º ciclo

Disciplinas	Carga horária semanal			
	5º ano/Hora	6º ano/Hora	7º ano/Hora	8º ano/Hora
Língua Portuguesa	4	4	4	4
Matemática	4	4	4	4
Ciências da Terra e da Vida+ Atividades Científicas	3	3	2	2
História e Geografia de Cabo Verde	3	3		
Geografia			2	
História				2
Físico-Química			3	3
Inglês	2	2	2	2
Francês	2	2	2	2
Educação Artística	2	2	3	3
Educação Física	2	2	2	2
Área não disciplinar				
TIC- Regime Modular (30hs anuais)	2	2	2	2
Direção de Turma	1	1	1	1
TOTAL	25h	25h	25h	25h
Atividades de enriquecimento curricular				
Apoio ao estudo	2h	2h	2h	2h
Área de Projeto Local	1h	1h	1h	1h
Clubes	...	...	...	...
Atividades Tempos Livres (ATL)	...	...	...	...
TOTAL SEMANAL	Até 30h	Até 30h	Até 30h	Até 30h

Da mesma forma que no 1º ciclo, a matriz curricular do 2º ciclo contempla atividades de enriquecimento curricular através do “Apoio ao Estudo” e da “Área de Projeto Local”.

Envolvimento e relevância da Revisão Curricular

58,6% dos professores inquiridos do 2º ciclo afirmam não terem sido diretamente envolvidos no processo e concepção da Revisão Curricular, enquanto 32,9% sustentam ter havido algum tipo de participação e 8,6% não se lembra de terem sido envolvidos no processo.

Tabela 42. Professores do 2º ciclo segundo o envolvimento no processo de Revisão Curricular, por sexo/gênero

	Sexo/Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
Não	21	20	41
%	30,0%	28,6%	58,6%
Não se lembra	4	2	6
%	5,7%	2,9%	8,6%
Sim	12	11	23
%	17,1%	15,7%	32,9%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Para os envolvidos no processo de concepção da Revisão Curricular, esse envolvimento traduziu-se nas seguintes ações: (i) Participação na discussão da nova estrutura/matriz curricular; (ii) Participação na discussão do programa das disciplinas; (iii) Participação nas ações de formação/capacitação para a implementação do novo currículo; (iv) Participação na produção e/ou experimentação dos materiais didáticos e/ou participação na produção e/ou experimentação dos materiais didáticos e/ou de outros documentos de suporte.

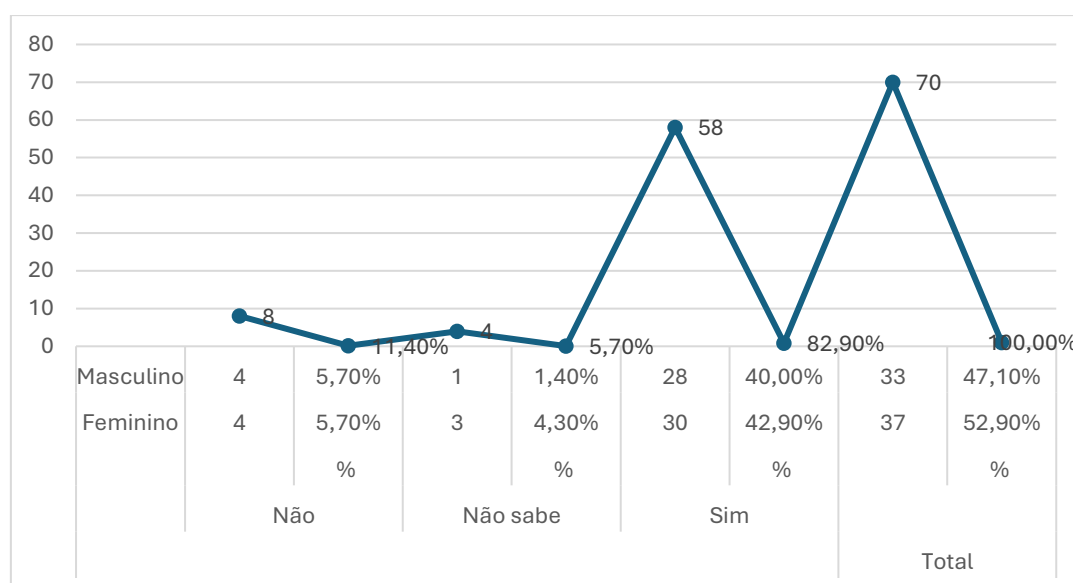
Quando se cruzam os dados do inquérito com as discussões nos grupos focais percebe-se uma importante similitude dos posicionamentos. Com efeito, de forma particular, os professores com mais tempo de docência e aqueles que têm assumido coordenações de disciplinas e grupos disciplinares confirmam a sua participação, em algum momento, no processo da Revisão Curricular. Alguns foram concetores de programas e de manuais, outros puderam beneficiar de ações de capacitação desenvolvidas no âmbito da Revisão Curricular. Outros ainda beneficiaram de ações de capacitação realizadas a nível das Delegações, particularmente no início do ano letivo ou em ações de formação à distância. Quanto a estas, sem prejuízo de uma análise mais detalhada, os professores, na sua maioria, sustentam que elas são interessantes, sobretudo num momento em que as Delegações, com apoio da DNE, estão instalando salas específicas para este tipo de formação, mas devem ter uma componente prática. Na verdade, sustentam, para além da atualização científica, a atividade docente pressupõe e exige uma componente didática e pedagógica e esta deve ser exercitada em contexto real de ensino-aprendizagem.

Ademais, de forma particular para as disciplinas de CTV e FQ, a necessidade de laboratórios é fundamental para a consolidação das aprendizagens, o que não tem acontecido em muitas escolas.

Interessante observar que não obstante o facto de um terço dos professores do 2º ciclo sustentar não ter sido envolvido no processo de Revisão Curricular, de forma expressiva, os docentes inquiridos apontam a necessidade e a relevância da Revisão Curricular empreendida. Com efeito, 82,9% dos inquiridos afirmam ter sido a Revisão Curricular necessária, contra apenas 11,4% que pensam não haver necessidade da sua implementação.

Quando se analisa o posicionamento dos docentes em função do género, verifica-se a existência de um relativo equilíbrio entre professoras e professores que sustentam ter sido necessária a Revisão Curricular. Com efeito, dos 82,9% que se posicionaram favoravelmente à Revisão Curricular, 42,9% são professoras e 42%, professores.

Tabela 43. Necessidade da Revisão Curricular para os professores do 2º ciclo, segundo o género



A sustentação da necessidade da Revisão Curricular é feita com recurso a uma multiplicidade de argumentos, resultando da efetiva experiência docente dos professores, passando pela inserção dos mesmos numa sociedade em processo de rápida transformação e, ainda, da necessidade de uma melhor inserção de Cabo Verde e dos seus jovens no contexto global. Assim, algumas razões são evocadas:

“A Revisão Curricular era necessária porque o mundo evolui, ou seja, com o passar do tempo, em todo o mundo surgem novos desafios e novas exigências. O mundo está cada vez mais competitivo e, há muito que os Planos Curriculares eram criticados por muitos porque já não atendiam aos desafios deste momento. E, com as Revisões, os nossos alunos estarão mais preparados para acompanhar os estudos fora do país. Não estou a dizer que as Revisões que temos no momento são perfeitas. Mas podemos melhorar com as sucessivas correções, com a participação de todos.”

“Através da Revisão Curricular, é possível identificar pontos fortes e fracos do currículo, promover melhorias e adequações, e assegurar que os alunos estejam recebendo uma educação de excelência. Com a adição de novas disciplinas e com a necessidade de aquisição de novas competências, penso que tal Revisão era necessária. Novos caminhos, novas estratégias.”

"Estamos num mundo globalizado, por isso é necessário que os alunos estejam atualizados e a acompanhar a evolução, para que possam crescer num ambiente favorável, reconhecer-se a si mesmo, ter mente aberta, ser crítico e capaz de delinear o seu futuro.”

“Porque o mundo mudou, os tempos são outros, os alunos têm mais informação do que outrora e porque há ainda os avanços a nível da ciência e da tecnologia. Parece que temos um programa ambicioso, muito virado para o século XXI, com alunos informados e que possuem o seu domínio na ótica das novas tecnologias (muito mal aproveitada), um sistema (forma de fazer as coisas) muito arcaico, docentes conformistas e tradicionais com pouca ousadia e sem pensamento crítico.”

Os extratos citados denotam uma importante capacidade reflexiva dos docentes, acompanhando não apenas as políticas educativas definidas pelo Governo, como também os desafios que as transformações globais impõem e exigem do sistema educativo.

Por sua vez, os professores que sustentam que não havia necessidade da Revisão, fazem recurso aos seguintes argumentos:

“Para a implementação da Revisão Curricular era preciso fazer uma análise com a colaboração dos professores que lecionam, nos diferentes ciclos e focalizar apenas naquilo que era realmente necessário”;

“(…) Uma vez que os professores não têm voz nessa nova Revisão Curricular”;

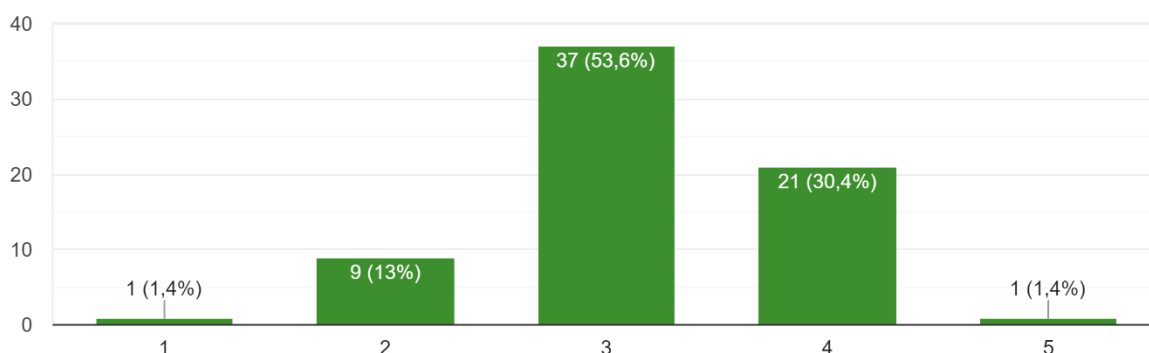
“[a Revisão Curricular] não garante qualidade de ensino no contexto socioeducativo caboverdiano. Não se aplica à nossa realidade”;

“Era necessário introduzir melhorias, não uma nova Revisão”.

Tabela 44. Escala de avaliação da Revisão Curricular do 2º ciclo do EBO

De uma forma global, como avalia a revisão curricular do 2º ciclo do E. Básico?

69 respostas



Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Embora a grande maioria dos professores do 2º ciclo considere necessária a Revisão Curricular do EBO, quando fazem a avaliação da sua implementação, tendem a ser mais ponderados e críticos. Com efeito, apenas 1,4% dos professores consideram que a Revisão tenha tido uma excelente implementação e 30,4% pontuaram a implementação com 4, o que significa que ela foi globalmente positiva. A maioria, ou seja, 53,6% atribuíram uma pontuação de 3, considerando-a normal ou satisfatória. De ressaltar, contudo, que as avaliações negativas (1 e 2) são relativamente marginais.

Quanto se analisa a avaliação, segundo o género, apercebe-se que as diferenças não são significativas, havendo, por conseguinte, uma aproximação entre professores e professoras.

De igual modo, quando a análise é feita por concelhos, não se registam diferenças significativas, devendo notar-se, no entanto, que Santa Cruz é o único concelho onde houve professores que fizeram uma avaliação totalmente negativa (1); em 8 Municípios (Santa Cruz, Santa Catarina do

Fogo, Ribeira Brava, Porto Novo, Maio, S. Filipe e Boavista) houve professores a atribuírem uma avaliação de 2, por conseguinte, também uma avaliação negativa. Do outro lado do espectro avaliativo, nos Municípios de S. Lourenço dos Órgãos, Brava, Mosteiros, Praia, S. Miguel, S. Salvador do Mundo e Santa Catarina de Santiago, as avaliações foram todas positivas.

As avaliações positivas à Revisão Curricular são explicadas tendo por base os seguintes fundamentos:

“Avalio de bom, porque trouxe muitos ganhos, como por exemplo a diversificação das avaliações e a introdução de manuais atrativos e baratos, etc.;

Avalio tal Revisão como sendo suficiente, pois fizeram-se encontros para discutir como trabalhar os novos manuais, falou-se e corrigiu-se alguns erros presentes nos livros, porém acredito que os professores também deveriam ser ouvidos, mesmo antes da versão final de tal material, para que assim os conteúdos estivessem de acordo com o nível dos alunos. Há conteúdos que, ao meu ver, ultrapassam o nível de escolaridade dos educandos;

Bom, porque com a Revisão Curricular, alguns alunos que apanhavam notas baixas passaram a ter melhores notas;

Considero boa, mas, às vezes, nem todos os alunos estão preparados devido a vários factores. A certeza de que dão mais campo para avaliar os alunos, tendo em conta os vários elementos de avaliação, também é boa a qualidade dos materiais que temos. Normalmente, os manuais, ao serem bem explorados, penso que os resultados serão positivos;

De uma forma geral, a avaliação da Revisão Curricular é positiva, com a introdução de novos manuais, formações dos docentes e introdução de novas tecnologias de comunicação;

É excelente porque com os novos elementos de avaliação (trabalho individual; trabalho prático; trabalho de grupo; observação individualizada e teste sumativo) temos muito mais condições de trabalhar e avaliar de forma mais criteriosa os nossos alunos e conduzi-los ao sucesso”.

Os que avaliam de forma menos positiva a Revisão Curricular e o seu processo de implementação, ancoram-se nos seguintes elementos.

“A avaliação está nesse nível, porque há muitos programas com conteúdos em excesso, quando comparado com a carga horária da disciplina! Muitos elementos de avaliação e pouco tempo de aprendizagem e consolidação das aprendizagens;

A avaliação não teve nota máxima, pois ainda considero o programa do 8ºano muito extenso e muitas vezes não temos tempo para a parte das aulas de laboratório. E também os alunos estão com muitas avaliações por trimestre;

A disciplina tem poucas horas letivas, pelo que não conseguimos explorar, na sua totalidade, a fluidez dos alunos;

A nossa realidade socioeducativa não está preparada;

Acredito que não era necessário haver tantas disciplinas para os diferentes anos curriculares e muita repetição de conteúdos;

Acredito que os conteúdos estão um pouco elevados para os alunos do 6º ano;

Ainda carece de ajustes...;

Deve se feita com os professores;

Deveria ter um manual prático para os alunos;

Devia existir exame desde o 1º ano, porque sem base o aluno fica prejudicado em todos os anos escolares seguintes;

Do meu ponto de vista, há que se fazer uma adequação mais estreita entre a situação económica/familiar dos nossos alunos, o currículo que se pretende implantar e a diversidade geográfica do nosso país.”

Quando os docentes avaliam o desempenho dos seus alunos, em termos dos objetivos e dos resultados de aprendizagem, eles fazem-no tendo por base a sua experiência docente e uma visão crítica das diversas abordagens e metodologias de ensino.

Como se pode ver pela leitura do quadro abaixo, percebe-se o nível de exigência avaliativa dos docentes, independentemente do concelho onde trabalham. Na verdade, em nenhum concelho houve uma avaliação excelente (avaliação 5) do desempenho e da aprendizagem dos alunos, depois da Revisão Curricular.

Tabela 45. Avaliação do desempenho e aprendizagem dos alunos, depois da Revisão Curricular, por concelho

	Avaliação da aprendizagem dos alunos				Total
	1	2	3	4	
Boavista	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	1 1,5%	2 2,9%
Brava	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	0 0,0%	1 1,5%
Maio	1 1,5%	0 0,0%	2 2,9%	1 1,5%	4 5,9%
Mosteiros	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	0 0,0%	1 1,5%
Paúl	0 0,0%	1 1,5%	1 1,5%	0 0,0%	2 2,9%
Porto Novo	0 0,0%	1 1,5%	4 5,9%	1 1,5%	6 8,8%
Praia	0 0,0%	1 1,5%	7 10,3%	0 0,0%	8 11,8%
Ribeira Brava	0 0,0%	0 0,0%	6 8,8%	0 0,0%	6 8,8%
S. Filipe	0 0,0%	1 1,5%	5 7,4%	7 10,3%	13 19,1%
S. Lourenço dos Órgãos	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	1 1,5%
S. Miguel	0 0,0%	0 0,0%	3 4,4%	1 1,5%	4 5,9%
S. Salvador do Mundo	0 0,0%	0 0,0%	2 2,9%	0 0,0%	2 2,9%
Santa Catarina de Santiago	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	1 1,5%	2 2,9%
Santa Catarina do Fogo	0 0,0%	1 1,5%	0 0,0%	2 2,9%	3 4,4%
Santa Cruz	1 1,5%	2 2,9%	5 7,4%	3 4,4%	11 16,2%
Tarrafal de S. Nicolau	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	0 0,0%	1 1,5%
Tarrafal de Santiago	0 0,0%	0 0,0%	1 1,5%	0 0,0%	1 1,5%
Total	2 2,9%	7 10,3%	41 60,3%	18 26,5%	68 100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Assim sendo, verifica-se que 60,3% dos professores atribuíram uma avaliação de 3, significando uma avaliação normal ou satisfatória do desempenho e da aprendizagem dos alunos. Um pouco mais de um quinto (26,5%) dos inquiridos atribuíram um desempenho de 4, o que significa que o desempenho e a aprendizagem dos alunos melhoraram depois da Revisão Curricular. A avaliação negativa foi referida por 10,3% (avaliação 2) e 2,9% (avaliação 1) dos docentes.

O concelho de S. Filipe é aquele em que os professores melhor avaliam o desempenho e a aprendizagem dos alunos depois da Revisão Curricular. Com efeito, do total dos que avaliaram com 4 (26,5%), 10,3% são desse concelho.

Nos concelhos nos quais os professores mais atribuíram a pontuação 4, por conseguinte, uma avaliação positiva, temos os da Praia (10,3%), Ribeira Brava (8,8%), Santa Cruz e S. Filipe (com 7,4%, respetivamente).

Apenas nos concelhos do Maio e de Santa Cruz encontramos registo de professores que atribuíram a avaliação de 1, significando que não houve melhoria do desempenho e da aprendizagem dos alunos depois da Revisão Curricular. Com avaliação 2, também ela negativa, temos os concelhos do Paúl, Porto Novo, Praia, S. Filipe, Santa Catarina do Fogo e Santa Cruz. A explicação fornecida para explicar a melhoria do desempenho e da aprendizagem dos alunos, no contexto da pós-Revisão Curricular, assenta-se nas seguintes constatações:

“Houve melhoria na aprendizagem e nos resultados comparativamente ao modelo anterior;

É excelente. Pois, com a Revisão Curricular os alunos mudaram o pensamento de que a Matemática não é um bicho de sete cabeças e de que não conseguiam entender e acompanhar os conteúdos lecionados pelo professor. E passaram a dedicar-se, interessar e a aplicar-se muito mais em Matemática;

Facilidade na identificação dos números.”

No entanto, para os que sustentam que a Revisão Curricular não teve os impactos esperados e desejados no processo de aprendizagem dos alunos, os factos mobilizados para tal posicionamento são globalmente os seguintes:

“A maioria dos alunos tem problemas em Matemática;

Alguns alunos chegam ao 2º ciclo não conhecendo, por exemplo, numeração romana;

Alunos no 2º ciclo com fraco domínio de cálculos básicos, leitura de números. Fraco domínio da tabuada;

Apresentam muitas dificuldades em Matemática;

Dificuldades em aplicar conhecimentos básicos da Matemática;

Os alunos estão com um fraco domínio dos conteúdos e das ferramentas da matemática;

Os resultados são muito baixos, não conseguem realizar uma simples conta mentalmente;

Poderiam ter melhores resultados se soubessem melhor a tabuada (as 4 operações).”

Sem prejuízo de uma análise cruzada mais detalhada a ser feita ulteriormente, pode-se ver claramente que as deficiências nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são tidas como as causas da não melhoria da aprendizagem. Observa-se, igualmente, que os docentes tendem a situar essas fragilidades no 1º ciclo do EBO, chegando os alunos no 2º ciclo com problemas que dificultam o regular processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, nos grupos focais com os professores do 2º ciclo do EBO, foram recorrentes as afirmações de que os alunos chegam ao 2º ciclo com grandes dificuldades ao nível do cálculo elementar, não dominando a tabuada. Acrescentam ainda, - o que é válido para as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Cabo Verde e Ciências da Terra e da Vida que apresentam dificuldades na

compreensão da Língua Portuguesa, dificultando enormemente a resolução dos problemas em Matemática.

De seguida, procede-se a uma análise por Disciplina/Unidade Curricular:

Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa é lecionada nos 4 anos do 2º ciclo do EBO, com uma carga horária semanal de 4 horas. De uma forma global, os professores da disciplina consideram a carga horária adequada, até porque um eventual aumento do número de horas semanais poderia significar uma desestruturação da lógica da matriz curricular, em relação à filosofia que se encontra subjacente.

Contudo, de forma geral, como ficou constatado nos grupos focais em todos os concelhos, o problema enfrentado tem sido a extensão do programa da disciplina, quando relacionada com a carga horária trimestral e anual. Apontam ainda os professores, com anuência dos coordenadores dessa disciplina bem como dos orientadores e supervisores pedagógicos, que o sistema de avaliação tem tido um impacto não negligenciável nas horas efetivamente dedicadas aos conteúdos programáticos⁴³.

Tabela 46. Avaliação da aprendizagem média dos alunos, segundo o concelho

Concelhos	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Língua Portuguesa				Total
	2	3	4	5	
Maio	0	1	0	0	1
%	,0%	4,2%	,0%	,0%	4,2%
Mosteiros	0	1	0	0	1
%	,0%	4,2%	,0%	,0%	4,2%
Paúl	0	2	0	0	2
%	,0%	8,3%	,0%	,0%	8,3%
Porto Novo	0	2	0	0	2
%	,0%	8,3%	,0%	,0%	8,3%
Praia	1	2	0	0	3
%	4,2%	8,3%	,0%	,0%	12,5%
Ribeira Brava	0	2	0	0	2
%	,0%	8,3%	,0%	,0%	8,3%
S. Filipe	0	4	1	1	6
%	,0%	16,7%	4,2%	4,2%	25,0%
S. Miguel	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	4,2%	,0%	4,2%
S. Salvador do Mundo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	4,2%	,0%	4,2%
Santa Catarina de Santiago	1	0	0	0	1
%	4,2%	,0%	,0%	,0%	4,2%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	0	1
%	,0%	4,2%	,0%	,0%	4,2%
Santa Cruz	1	1	1	0	3
%	4,2%	4,2%	4,2%	,0%	12,5%
Total	3	16	4	1	24
%	12,5%	66,7%	16,7%	4,2%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

⁴³ Quando estivermos a analisar o sistema de avaliação introduzido pela Revisão Curricular e a sua implementação pelos agrupamentos e escolas, trataremos com mais detalhes os posicionamentos manifestados pelos diversos intervenientes (gestores, professores, alunos, pais e encarregados de educação).

Como se pode depreender pela leitura do quadro supra, os docentes da disciplina de Língua Portuguesa não fazem uma avaliação muito positiva em termos do desempenho médio dos alunos, no contexto da Revisão Curricular. Com efeito, 12,5% atribuem uma pontuação de 2, numa escala de 1 a 5, aproximando-se, por conseguinte, da avaliação “nada positiva”. 66,7% dos docentes atribuem uma pontuação de 3, situando-se na média, podendo ser considerado que a aprendizagem dos alunos é regular. Em contrapartida, 4,2% dos professores avaliam o desempenho médio de seus alunos como sendo excelente e 16,7% com uma pontuação 4, significando uma boa aprendizagem. Nenhum docente atribui a pontuação de 1, o que equivaleria a um desempenho nada positivo. Sempre que se analisam os dados de forma desagregada por concelho, vê-se que S. Filipe se destaca com uma melhor avaliação. É o único concelho onde os professores (4,2%) afirmaram que a aprendizagem média dos alunos em Língua Portuguesa é excelente. Com efeito, 4,2% dos professores de Língua Portuguesa e que atribuíram uma pontuação de 5 são deste concelho, ainda que em termos absolutos seja apenas um único professor.

Tabela 47. Melhoria do nível de aprendizagem em Língua Portuguesa depois da Revisão Curricular, segundo o concelho

Concelhos					Total
	Não	Não Sabe	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	0 0,00%	1 4,76%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	1 4,76%
Paúl %	1 4,76%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	2 9,52%
Porto Novo %	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	1 4,76%	2 9,52%
Praia %	2 9,52%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 9,52%
Ribeira Brava %	1 4,76%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	2 9,52%
S. Filipe %	1 4,76%	0 0,00%	2 9,52%	3 14,30%	6 27,30%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	1 4,76%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%
S. Salvador do Mundo %	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%	0 0,00%	1 4,76%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	1 4,76%	0 0,00%	0 0,00%	1 4,76%
Santa Cruz %	1 4,76%	1 4,76%	0 0,00%	1 4,76%	3 14,30%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	5 23,80%	3 14,30%	5 23,80%	8 38,10%	21 100,00%

Na outra ponta do espectro avaliativo, encontram-se Santa Cruz, Praia e Santa Catarina de Santiago, os três concelhos em que professores de Língua Portuguesa avaliaram com a pontuação de 2 (aprendizagem baixa ou negativa) o desempenho dos seus alunos.

Quando questionados sobre o impacto da avaliação curricular na aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa, depois da Revisão Curricular, dos professores que responderam ao inquérito (de um total de 21), 5 (23,8%) afirmaram ter havido melhorias. No entanto, 5 professores (23,8%) sustentam não ter havido melhorias e 8 (38,1%) dizem que talvez tenha havido melhorias.

Analisando os dados por concelho, constata-se que para os professores de Língua Portuguesa do Paúl, Ribeira Brava, S. Filipe, Praia e Santa Cruz, os alunos não tiveram melhoria na aprendizagem. Em contrapartida, houve melhorias de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, depois da Revisão Curricular, na opinião dos docentes do Maio, Porto Novo, S. Filipe e S. Salvador do Mundo.

Em termos globais, os dados do inquérito mostram que os docentes são, em termos médios, céticos, relativamente a um impacto muito positivo da Revisão Curricular na aprendizagem da Língua Portuguesa. Nitidamente, assiste-se a uma perceção diferenciada entre os docentes em relação aos resultados dos alunos. Dito de outro modo, há uma diferença entre a avaliação dos alunos, definidos e traduzidos nos elementos formais de aferição, e a análise qualitativa das aprendizagens, a partir da perceção dos docentes. Com efeito, os principais indicadores de educação publicados pelo Ministério de Educação mostram uma evolução positiva das taxas de aprovação, com a consequente diminuição das taxas de reprovação e de abandono no EBO, bem como no aumento da taxa de transição do 8º ano do EBO para o 9º ano do Ensino Secundário.⁴⁴ Na verdade, ainda que com alguma oscilação, as taxas de repetência e de abandono têm vindo a diminuir, enquanto as taxas de aprovação e de transição para o Ensino Secundário têm conhecido aumento. Significa que a eficácia interna do sistema educativo, nitidamente, tem vindo a melhorar, ainda que os professores façam uma avaliação qualitativa menos positiva da qualidade das aprendizagens. De referir ainda que os professores afirmaram, nos grupos focais, que, de facto, as taxas de aprovação aumentaram depois da avaliação curricular.

O que os dados do inquérito não permitem captar é que as informações das entrevistas e dos grupos focais possibilitam que se tenha uma melhor compreensão, bem como a possibilidade de se levantarem hipóteses explicativas com um importante grau de plausibilidade.

Os docentes de Língua Portuguesa consideram os Manuais e os Programas globalmente adequados. De igual modo, sustentam que a nova abordagem introduzida, qual seja a abordagem por objetivos e o ensino da Língua Portuguesa como Língua não materna, constitui pontos positivos e estruturantes da Revisão Curricular⁴⁵. Ainda relativamente ao Manual, embora

⁴⁴ ME. Principais Indicadores de Educação - Ano letivo 2017/2018; Indicadores da Educação – 2018/2019; Principais Indicadores da Educação – 2019-2020; Principais Indicadores da Educação- 2020/2021. Infelizmente, os indicadores são globais e não se encontram desagregados por disciplina e por concelho. No entanto, no que diz respeito à transição (e por extensão, em certa medida, para a aprovação), os dados permitem, com alguma segurança, inferir que as taxas de aprovação nas diversas disciplinas têm vindo a melhorar, ainda que com diferenças entre escolas e concelhos.

⁴⁵ Como apontado anteriormente, a Revisão Curricular não introduz normativamente a abordagem por objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Ela, a Revisão Curricular, deixa ao critério do professor utilizar uma (abordagem por objetivo) ou outra (abordagem por competências), até porque elas não são mutuamente exclusivas, podendo, antes, complementar-se. Aliás, é o que alguns professores afirmaram estar a fazer.

apontado por poucos docentes, alguns chamam a atenção para a necessidade de uma revisão editorial mais cuidada, o que também se estende aos Manuais das outras disciplinas⁴⁶.

No entanto, como já referido, o Programa é considerado extenso para os quatro anos de escolaridade, o que não tem possibilitado, de um lado, o cumprimento de algumas unidades temáticas e, de outro - talvez o essencial para efeitos da avaliação- não tem sido possível a consolidação das aprendizagens.

Uma questão apontada, de forma recorrente em quase todas as disciplinas, prende-se com uma hipotética repetição de conteúdos dos programas nos diversos anos de escolaridade que compõem o 2º ciclo. Na visão de muitos professores, não se trata de uma “hipotética repetição”, pois vivenciam-na como tal. Contudo, pode ser que (e isto é o que sugere uma interpretação sistemática dos programas) se pretenda um aprofundamento progressivo dos conteúdos, complexificando a abordagem. Em todo o caso, parece necessário, embora constantes dos Cadernos de Orientações, que sejam explicitadas as diretivas, em termos de como interpretar os conteúdos constantes dos programas. Alternativamente, os Coordenadores concelhios das disciplinas, sob supervisão da DNE, podem explicitar em notas de orientação e informação, as dúvidas que os professores têm colocado.

Na verdade, a questão do domínio dos programas é transversal tanto ao 1º ciclo quanto ao 2º ciclo e para todas as unidades curriculares. O que se pode depreender de uma análise fina das informações do terreno (entrevistas e grupos focais) é que os professores tendem a concentrar-se no programa da sua disciplina e do ano em que leciona. Não existe uma perspetiva de todo o ciclo, o que permitiria melhor compreender a lógica dos programas, a sua interconexão e o grau de aprofundamento requerido para cada um dos anos de escolaridade. De igual modo, e como já referido para o caso dos Cadernos de Orientações, a possibilidade de os professores terem acesso aos programas em formato impresso poderá aumentar o conhecimento e o domínio dos programas das disciplinas.

Acresce ainda que, para muitos professores dos dois primeiros anos do 2º ciclo (5º e 6º anos), uma percentagem não negligenciável de alunos transita do 1º ciclo com dificuldades ainda importantes ao nível da escrita, leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa. Tal situação tem feito com que os professores sejam obrigados a, sistematicamente, retomar conteúdos programáticos de anos anteriores, não para revisão ou consolidação, mas como assuntos/temas novos⁴⁷.

Outros desafios, igualmente apontados como tendo impacto na qualidade das aprendizagens em Língua Portuguesa, são os seguintes:

- (i) A quase totalidade das turmas, do 5º ao 8º ano, é extremamente heterogénea (em termos de idade, comportamento e atitude perante a escola, dificuldades de aprendizagem, etc.) e vai se complexificando com o aumento de reprovações. Esta heterogeneidade exige do professor acompanhar ritmos diferenciados de aprendizagem e que demandam estratégias pedagógicas específicas e ajustadas ao

⁴⁶ Referimo-nos já a esta questão, dizendo que o ME fez as correções dos Manuais, reeditando novos completamente ajustados. O que poderá estar a ocorrer é a continuidade no mercado de edições não revistas/corrigidas ou, então, edições eventualmente fraudulentas, competindo à FICASE averiguar esta situação.

⁴⁷ Esta questão aparece de forma transversal a todas as disciplinas, como se poderá ver na análise das demais Unidades Curriculares/ Disciplinas.

perfil dos alunos, o que se tem mostrado difícil, segundo os professores ouvidos. Esta situação tende a fazer diminuir o ritmo no cumprimento da planificação;

- (ii) Para alguns concelhos o rácio alunos/turma situa-se acima dos 30 ou mesmo dos 40, como foram referidos para os casos do Sal, Boavista, S. Vicente e Praia e que, associado à heterogeneidade atrás referida, torna mais complexo o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a qualidade das aprendizagens;
- (iii) Muitas turmas dispõem de alunos com Necessidades Educativas Especiais, temporárias e/ou permanentes, sinalizados ou não, o que demanda uma atenção particular do professor. Quando isso ocorre em turmas com alunos em número maior do que o recomendado pelas normas, em que o docente não possui qualificação adequada para trabalhar com alunos NEE e que as equipas EMAEI não conseguem dar o suporte necessário e requerido pelo docente, a situação torna-se mais complexa com um impacto nas aprendizagens;⁴⁸
- (iv) A escolaridade obrigatória tem feito com que muitos alunos se mantenham no sistema educativo até à maioridade (18⁴⁹ anos), e a correspondência entre a idade efetiva e a idade expectável para o ano de escolaridade tenha cada vez maior desfasagem. Esta situação tem feito com que as turmas tenham alunos com uma grande amplitude em termos de idade, mas também de maturidade psicológica e socio-emocional. Esta situação, reportada em todos os concelhos tanto por professores quanto pelos alunos, pais e encarregados de educação e gestores, tende a tornar a gestão da turma cada vez mais complexa e problemática, com situações de indisciplina e, claro está, com impacto no processo de ensino-aprendizagem.

⁴⁸ Trataremos da questão da Inclusão em Educação e dos alunos com NEE ulteriormente, até porque é uma questão transversal a todas as UC/Disciplinas.

⁴⁹ Analisaremos mais tarde esta questão, também ela transversal a todas as UC/Disciplinas.

Matemática

Os professores da disciplina de Matemática consideram que a carga horária constante da matriz curricular do 2º ciclo do EBO é adequada, embora todos tenham sustentado que a extensão do programa e, por conseguinte, o não cumprimento sistemático da planificação (semestral e semanal) é um problema. Salvo alguns casos bem específicos, os Manuais da disciplina são considerados adequados, sustentando, no entanto, que poderia ser de interesse haver mais exercícios práticos. O não cumprimento de conteúdos programáticos e planificados tem reflexos em cadeia em todo o EBO, impactando ainda o Ensino Secundário.

Em termos da avaliação da aprendizagem em Matemática, 27,8% dos docentes dessa disciplina avaliam como estando no nível 4 e 5, isto é, entre muito bom e excelente. Numa escala de 1 (nada positiva) a 5 (excelente), 66,7% dos professores atribuem a nota 3, o que corresponde a uma aprendizagem média ou razoável. Apenas 5,6% atribuíram a nota 2, significando uma avaliação negativa. Nenhum docente considerou como sendo nada positiva a aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática.

Tabela 48. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Matemática, por concelho

Concelhos	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Matemática				Total
	2	3	4	5	
Maio	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	5,6%	,0%	5,6%
Paúl	0	2	0	0	2
%	,0%	11,1%	,0%	,0%	11,1%
Porto Novo	1	1	0	0	2
%	5,6%	5,6%	,0%	,0%	11,1%
Praia	0	2	0	0	2
%	,0%	11,1%	,0%	,0%	11,1%
Ribeira Brava	0	1	1	0	2
%	,0%	5,6%	5,6%	,0%	11,1%
S. Filipe	0	1	2	1	4
%	,0%	5,6%	11,1%	5,6%	22,2%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	0	1
%	,0%	5,6%	,0%	,0%	5,6%
Santa Cruz	0	4	0	0	4
%	,0%	22,2%	,0%	,0%	22,2%
Total	1	12	4	1	18
%	5,6%	66,7%	22,2%	5,6%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Apenas no concelho de S. Filipe, a avaliação da aprendizagem dos alunos foi considerada excelente. No outro lado da avaliação da aprendizagem, somente professores de Matemática do concelho do Porto Novo a consideraram como insuficiente (nota 2).

Tabela 49. Melhoria desempenho dos alunos em Matemática depois da Revisão Curricular, segundo o concelho

Concelhos	Desempenho em Matemática depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 5,55%	1 5,55%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl %	1 5,55%	0 0,00%	0 0,00%	1 5,55%	2 11,10%
Porto Novo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 11,10%	2 11,10%
Praia %	1 5,55%	0 0,00%	0 0,00%	1 5,55%	2 11,10%
Ribeira Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 11,10%	2 11,10%
S. Filipe %	0 0,00%	2 11,10%	3 16,67%	0 0,00%	5 27,70%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Salvador do Mundo	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	1 5,55%	0 0,00%	0 0,00%	1 5,55%
Santa Cruz %	1 5,55%	1 5,55%	0 0,00%	1 5,55%	3 16,67%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	3 16,67%	4 22,22%	3 16,67%	8 44,44%	18 100,00%

No que diz respeito ao impacto da Revisão Curricular na aprendizagem da Matemática, dos professores dessa disciplina inquiridos, 3, ou seja, 16,7% consideram ter havido melhoria e a mesma percentagem corresponde aos professores que afirmaram não ter havido melhorias no processo de aprendizagem. No entanto, 44,4% afirmam que talvez tenha havido melhoria na aprendizagem e 22,2% não sabem.

Estes dados sugerem a existência de uma reduzida convicção dos docentes da disciplina, em relação ao impacto positivo da Revisão Curricular no processo de aprendizagem. Esses dados indiciam também que os professores, na sua maioria, não consideram negativa a Revisão Curricular, até porque ela pode, ainda que não exista certeza, ter permitido uma efetiva melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

À semelhança do que se verifica com a disciplina de Língua Portuguesa, os docentes de Matemática ouvidos, seja no inquérito seja nos grupos focais, apontam que o impacto menos estruturante da Revisão Curricular na aprendizagem dos alunos se deve a um conjunto de fatores

não ligadas à nova abordagem no ensino da disciplina. Com efeito, apontam para: (i) não domínio, por parte de um grupo de alunos que chega ao 2º ciclo do EBO, das noções básicas da tabuada e do cálculo, bem como dificuldades de análise e interpretação de problemas a resolver; (ii) a Revisão Curricular antecipou para anos mais iniciais um conjunto de conteúdos que, para muitos docentes, podem não estar correspondendo ao nível de maturidade dos alunos dos anos para os quais esses conteúdos estão previstos; (iii) Dificuldades, por causa do calendário escolar com aulas trimestrais reduzidas⁵⁰, de consolidação dos conteúdos programáticos, já que a planificação, visando o cumprimento do programa, obriga a uma certa celeridade na leção de conteúdos. (iv) heterogeneidade das turmas, implicando a busca de estratégias educativas e pedagógicas diferenciadas, complexificada com a existência de alunos com NEE e de alunos manifestamente sem interesse e com histórico de repetições e de indisciplina.

⁵⁰ Os professores de Matemática não reclamam da carga horária estabelecida para a disciplina. Chamam a atenção para dois pontos. (i) programas extensos levando a que dificilmente se possa cumpri-los num ano letivo; (ii) a quantidade de elementos/itens de avaliação a aplicar, a que se acrescem as aulas de preparação para os testes e a sua correção, diminuindo as horas efetivas de leção de conteúdos programáticos. Esta situação, também verificada nas outras disciplinas, pode indiciar a necessidade de um treinamento na gestão dos programas das disciplinas e de planificação das aulas.

Ciências da Terra e da Vida

A disciplina de Ciências da Terra e da Vida (CTV) é lecionada do 5º ao 8º ano, tendo uma carga horária de 3 horas semanais nos dois primeiros anos (5º e 6º) do 2º ciclo e de 2 horas semanais no 7º e 8º anos.

De uma forma global, os professores dessa disciplina consideram o Programa e os Manuais como adequado, apontando, no entanto, para o desafio do cumprimento dos conteúdos programáticos planificados, indiciando uma extensão do programa.

Em termos de aprendizagem, um terço dos professores dessa disciplina atribui uma pontuação de 4 (escala de 1 a 5) ao nível médio de aprendizagem dos alunos, o que significa muito bom. A mesma proporção atribui a pontuação 3, que significa uma aprendizagem regular e 6,7% dos docentes atribuem a nota máxima, significando um nível excelente de aprendizagem.

Um pouco mais de um quinto dos docentes, (26,7%), atribui uma pontuação de 2, o que significa que a aprendizagem média é insuficiente.

No entanto, em termos médios, a avaliação dos docentes à aprendizagem dos seus alunos é considerada satisfatória, sendo de 40% muito bom e excelente e 33,3% regular, podendo-se dizer que para 70,3%, a aprendizagem média em CTV é positiva.

Tabela 50. Avaliação da aprendizagem média de alunos em Ciências da Terra e da Vida/ Atividades Científicas, segundo o concelho

	Avaliação da aprendizagem média de alunos em Ciências da Terra e da Vida/ Atividades Científicas				Total
	2	3	4	5	
Mosteiros	0	1	0	0	1
%	,0%	6,7%	,0%	,0%	6,7%
Paúl	2	0	0	0	2
%	13,3%	,0%	,0%	,0%	13,3%
Porto Novo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	6,7%	,0%	6,7%
Praia	0	1	1	0	2
%	,0%	6,7%	6,7%	,0%	13,3%
Ribeira Brava	0	1	1	0	2
%	,0%	6,7%	6,7%	,0%	13,3%
S. Filipe	1	2	1	1	5
%	6,7%	13,3%	6,7%	6,7%	33,3%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	6,7%	,0%	6,7%
Santa Cruz	1	0	0	0	1
%	6,7%	,0%	,0%	,0%	6,7%
Total	4	5	5	1	15
%	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Tabela 51. Melhoria do desempenho dos alunos em Ciências da Terra e da Vida /Atividades Científicas depois da Revisão Curricular, segundo o concelho

Concelhos	Desempenho dos alunos em Ciências da Terra e da Vida depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Brava	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Maio	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Mosteiros	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%
Paúl	2	0	0	0	2
%	13,33%	0,00%	0,00%	0,00%	13,33%
Porto Novo	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	6,67%
Praia	1	0	1	0	2
%	6,67%	0,00%	6,67%	0,00%	13,33%
Ribeira Brava	0	0	1	1	2
%	0,00%	0,00%	6,67%	6,67%	13,33%
S. Filipe	2	1	2	0	5
%	13,33%	6,67%	13,33%	0,00%	33,33%
S. Lourenço dos Órgãos	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
S. Miguel	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
S. Salvador do Mundo	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	0	1
%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%	6,67%
Santa Cruz	1	0	0	0	1
%	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	0	0	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	6	2	4	3	15
%	40,00%	13,33%	26,67%	20,00%	100,00%

Quando se analisa a perceção dos docentes da disciplina de CTV sobre uma eventual melhoria da aprendizagem dos alunos, após a Revisão Curricular, constata-se o seguinte:

- (i) Para 40% dos professores, não houve melhoria da aprendizagem;

- (ii) 26,7% consideram que houve melhoria da aprendizagem dos alunos;
- (iii) 13,3% afirmam não saber se terá havido melhorias;
- (iv) 20% sustentam que talvez tenha havido.

Em termos de explicação, algumas possibilidades interpretativas podem ser avançadas, particularmente quando são mobilizadas informações obtidas dos grupos focais e das entrevistas. Com efeito, se adicionarmos os que afirmam ter havido melhoria e aqueles para quem há a possibilidade de ela ter ocorrido, estaremos em presença de 46,7% dos docentes da disciplina.

No entanto, não pode ser descurado o facto de o peso dos que afirmam categoricamente não ter havido melhoria da aprendizagem dos alunos ser muito importante. São 4 em cada 10 professores a manifestar essa posição, resultante das suas experiências docentes.

Da mesma forma que nas análises precedentes, eventuais dificuldades no processo de aprendizagem, no contexto da Revisão Curricular não podem ser imputadas direta e exclusivamente a ela, mas a fatores concorrentes já referidos.

No caso específico das Ciências da Terra e da Vida, importa sublinhar que muitos professores consideram que as dificuldades maiores estão com os alunos do 5º e 6º anos. São os dois primeiros anos do 2º ciclo, quando os alunos são confrontados com a pluridocência. Não é negligenciável o facto, como apontam os docentes, da quantidade dos conteúdos e da necessidade, para um adequado acompanhamento desses conteúdos e sua consolidação, de um domínio efetivo da leitura e compreensão da Língua Portuguesa. Esta é vista como essencial para um adequado manuseio dos Manuais e demais documentos de apoio.

Para os dois últimos anos do 2º ciclo (7º e 8º anos), a redução da carga horária para 2 horas semanais é apontada para alguns docentes ouvidos como dificultador da consolidação das aprendizagens, sobretudo no 8º ano, ano terminal do ciclo, quando são realizadas Provas Nacionais e Concelhias.

Na disciplina das Ciências da Terra e da Vida, a grande maioria dos professores aponta a necessidade de que o ensino deve assentar-se numa adequada articulação entre as aulas teóricas e práticas, o que não tem ocorrido como desejado. A inexistência de laboratórios ou a existência de laboratórios insuficientemente equipados, em grande parte de agrupamentos e escolas, dificultam tal possibilidade, ficando, muitas vezes, os alunos, sem experimentar, ver e conhecer muito daquilo que é ensinado. De ressaltar, no entanto, que Guias de Atividades Científicas foram elaborados a pensar na inexistência de laboratórios ou em laboratórios pouco equipados, com propostas de experiências que podem ser realizadas com materiais fáceis de adquirir e de baixo custo. Resta aprofundar, por isso, essa análise, no sentido de se aferir o quão esses Guias têm estado a ser utilizados, o que deve ser extensivo às Escolas onde existem laboratórios devidamente equipados.

De igual modo, em muitas escolas, foi referido que as visitas de estudo, importantes complementos de aprendizagem em algumas Unidades Curriculares, não têm podido ser realizadas, essencialmente por ausência de condições financeiras e operacionais para a sua implementação.

História e Geografia de Cabo Verde (HGCV)

A disciplina de HGCV é ministrada nos dois anos iniciais do 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), desdobrando-se, depois, em Geografia (7º ano) e História (8º ano). A disciplina tem uma carga horária semanal de 3 horas. Ainda que seja uma disciplina potencialmente interessante, como apontam os professores, por se debruçar sobre Cabo Verde e, portanto, sobre a realidade histórica, social, geográfica e cultural dos alunos, os conteúdos são considerados como sendo extensos e, em alguns casos, considerados complexos para a idade média dos alunos e pelo facto de alguns transitarem do 1º ciclo ainda com a alfabetização não consolidada.

Tabela 52 Avaliação da aprendizagem média dos alunos em História e Geografia de Cabo Verde, por concelho

		Avaliação da aprendizagem média dos alunos em História e Geografia de Cabo Verde				Total
		2	3	4	5	
Mosteiros		0	1	0	0	1
%		,0%	7,1%	,0%	,0%	7,1%
Paúl		1	1	0	0	2
%		7,1%	7,1%	,0%	,0%	14,3%
Porto Novo		0	1	0	1	2
%		,0%	7,1%	,0%	7,1%	14,3%
Praia		0	3	0	0	3
%		,0%	21,4%	,0%	,0%	21,4%
Ribeira Brava		0	2	0	0	2
%		,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%
S. Filipe		0	0	3	0	3
%		,0%	,0%	21,4%	,0%	21,4%
Santa Cruz		0	0	1	0	1
%		,0%	,0%	7,1%	,0%	7,1%
Total		1	8	4	1	14
%		7,1%	57,1%	28,6%	7,1%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

A extensão dos conteúdos obriga à necessidade de um bom domínio da leitura e interpretação dos textos para a sua adequada apreensão e não que seja uma mera ação de decorar. Apesar dessas considerações, como se pode ver pela leitura do quadro supra, os docentes dessa disciplina avaliam de forma, globalmente, positiva o nível de aprendizagem médio dos alunos na disciplina de HGCV. Com efeito, 7,1% consideram o nível de aprendizagem dos alunos de excelente (com pontuação de 5 na escala de 1 a 5). De igual modo, 28,6% atribuem uma pontuação de 4, o que significa de muito bom o nível de aprendizagem e 57,1% atribuíram uma pontuação de 3, o que significa uma aprendizagem razoável, mas positiva.

Apenas 7,1% dos professores da disciplina de HGCV atribuíram uma pontuação de 2, significando um nível de aprendizagem insuficiente.

Quando inquiridos sobre se terá havido melhoria da aprendizagem dos alunos após a Revisão Curricular, observa-se o seguinte:

- (i) Para 15, 4% dos professores não foram registadas melhorias na aprendizagem dos alunos;
- (ii) Para 38,5%, a Revisão Curricular permitiu a melhoria da aprendizagem dos alunos;
- (iii) Para 46,1%, possivelmente terá havido melhoria na aprendizagem dos alunos no contexto da Revisão Curricular.

Tabela 53 Melhoria do desempenho dos alunos em História e Geografia de Cabo Verde depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos em HGCV depois da Revisão curricular			Total
	Não	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl %	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%	2 15,38%
Porto Novo %	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%	2 15,38%
Praia %	2 15,38%	1 7,69%	1 7,69%	4
Ribeira Brava %	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%
S. Filipe %	0 0,00%	2 15,38%	1 7,69%	3 23,07%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Salvador do Mundo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Cruz %	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	2 15,38%	5 38,46%	6 46,16%	13 100,00%

Em termos analíticos, percebe-se que é relativamente pouco significativo o percentual dos docentes que sustentam não ter havido melhoria na aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, se adicionarmos os que acreditam na possibilidade de ter havido melhoria àqueles que asseguram ter havido melhoria, seriam 84,6% dos docentes, o que demonstraria a eficácia da Revisão Curricular na aprendizagem dos alunos da HGCV.

Contudo, e com base nas informações dos grupos focais com docentes dessa disciplina e das entrevistas com os coordenadores do 2º ciclo e com os supervisores pedagógicos dos agrupamentos, deve-se ter em conta os seguintes aspetos:

- (i) Os resultados da aprendizagem poderiam ser ainda melhores, caso os alunos transitassem do 1º ciclo com maior domínio da Língua Portuguesa, o que facilitaria a leitura, compreensão e interpretação dos Manuais e demais documentos de suporte;
- (ii) Se os conteúdos programáticos fossem menos extensos e se as informações dos Manuais, sobretudo relacionados com a história contemporânea de Cabo Verde, não permitissem algumas dificuldades de compreensão para os alunos, uma vez que para alguns professores os conteúdos são complexos para esses alunos e, tendo em conta a extensão dos programas, os professores têm reduzido espaço de manobra para reforçar e consolidar esses conteúdos;
- (iii) Atualização dos Manuais, tendo em conta as mudanças políticas e governativas recentes e também uma melhor valorização, nos Manuais, das realidades (históricas e geográficas) de todas as ilhas.

Um outro desafio com a disciplina, prende-se com as implicações de retenção (reprovação) no 6º ano e as suas consequências no percurso escolar do aluno, sobretudo no 8º ano. No entanto, este aspeto será analisado no momento de se discutir o sistema de avaliação das aprendizagens, reforçado com a Revisão Curricular.

Geografia

A disciplina de Geografia é ministrada no 7º ano de escolaridade com uma carga horária semanal de 2 horas.

De uma forma global, os docentes da disciplina sustentam que existe um desfasamento entre o programa e a carga horária, tornando-se impossível o cumprimento daquele e, por conseguinte, dos objetivos de aprendizagem da disciplina. Neste sentido, um docente, que participou do grupo focal dos professores do 2º ciclo, afirmou ter sido um dos que participaram na elaboração do Programa e que as orientações iniciais era a de se produzir um programa para 3 horas semanais, o que não viria a ocorrer⁵¹.

No entanto, em termos de avaliação da aprendizagem, 80% dos docentes da disciplina avaliam positivamente os seus alunos. Com efeito, 30% atribuem uma pontuação de 4 (na escala 1 a 5), sendo uma pontuação correspondente a muito bom o nível de aprendizagem dos alunos, de acordo com os docentes. De igual modo, 50% atribuem uma pontuação de 3 e que pode ser considerada de razoável e, por conseguinte, de uma aprendizagem positiva. Apenas 20% atribuíram uma pontuação de 2, significando um nível de aprendizagem insuficiente.

⁵¹ Seria interessante verificar se, efetivamente, existiu esta orientação que, no entanto, viria a ser contrariada na matriz curricular do 2º ciclo do EBO, o que poderia indicar a necessidade de, por exemplo, visitar os programas da disciplina. Neste caso, o conteúdo poderia ser partilhado, seja com a HGCV, no 2º ciclo do EBO, seja com a Geografia no Ensino Secundário.

Tabela 54. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Geografia, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Geografia			Total
	2	3	4	
Paúl	2	0	0	2
%	20,0%	,0%	,0%	20,0%
Porto Novo	0	1	0	1
%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Praia	0	2	0	2
%	,0%	20,0%	,0%	20,0%
Ribeira Brava	0	1	1	2
%	,0%	10,0%	10,0%	20,0%
S. Filipe	0	1	1	2
%	,0%	10,0%	10,0%	20,0%
Santa Cruz	0	0	1	1
%	,0%	,0%	10,0%	10,0%
Total	2	5	3	10
%	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Os professores da disciplina de Geografia analisam o desempenho dos seus alunos, depois da Revisão Curricular, nos seguintes termos:

- (i) Para 30%, o desempenho dos alunos não conseguiu melhorias depois da Revisão Curricular;
- (ii) Para 20%, houve melhoria no desempenho em Geografia, na sequência da Revisão Curricular;
- (iii) Para 50%, talvez tenha havido melhorias no desempenho dos alunos.

Tabela 55. Melhoria do desempenho dos alunos em Geografia depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos em Geografia depois da Revisão Curricular			Total
	Não	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl %	1 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	2 0,00%
Porto Novo %	0 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	1 0,00%
Praia %	2 20,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 20,00%
Ribeira Brava %	0 0,00%	1 10,00%	1 10,00%	2 20,00%
S. Filipe %	0 0,00%	1 10,00%	1 10,00%	2 20,00%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Salvador do Mundo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Cruz %	0 0,00%	0 0,00%	1 10,00%	1 10,00%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	3 30,00%	2 20,00%	5 50,00%	10 100,00%

Em termos analíticos, deve-se atentar para o facto de a maioria dos docentes avaliar positivamente a melhoria da aprendizagem em Geografia, depois da Revisão Curricular. Contudo, a proporção dos que consideram não ter havido melhoria não deve ser menosprezada nem daqueles que apresentam dúvidas quanto a uma eventual melhoria do desempenho dos alunos.

Físico-Química

A disciplina de Físico-Química é ministrada no 7º e 8º anos de escolaridade com uma carga horária semanal de 3 horas. As dificuldades no cumprimento dos objetivos da aprendizagem da disciplina prendem-se com três factores: (i) dissonância entre o programa e a carga horária. Os docentes da disciplina não colocam em cheque a carga horária em si, mas uma desconexão entre o programa que é extenso e a carga horária existente; (ii) ausência de laboratórios ou de materiais e equipamentos em grande parte das escolas e agrupamentos; (iii) dificuldades dos alunos na

compreensão e interpretação de textos e no domínio de cálculos matemáticos mobilizados na disciplina de Físico-Química.

Tabela 56. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Físico-Química, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Físico-Química				Total
	1	2	3	4	
Brava	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Paúl	1	1	0	0	2
%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	20,0%
Porto Novo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Ribeira Brava	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
S. Filipe	1	0	0	0	1
%	10,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	10,0%	10,0%
Santa Catarina do Fogo	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	10,0%	10,0%
Santa Cruz	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Total	2	1	5	2	10
%	20,0%	10,0%	50,0%	20,0%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

De uma forma global, 50% dos docentes de Físico-Química atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva. 20% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom. Iguais 20% atribuem uma pontuação de 1, ou seja, uma aprendizagem nada positiva, enquanto 10% atribuem a pontuação de 2, também ela negativa, pois traduz uma aprendizagem insuficiente. Em termos de análise, esses dados mostram que a aprendizagem em Físico-Química constitui um desafio, pois ela é considerada por uma parcela importante dos docentes da disciplina como sendo não satisfatória. Quando se analisa a opinião dos docentes sobre o desempenho dos alunos, depois da Revisão Curricular, constata-se o seguinte:

- (i) 27,3% dos docentes de Físico-Química consideram que não houve melhoria do desempenho dos alunos, depois da Revisão Curricular;
- (ii) Apenas 9,1% consideram ter havido melhoria do desempenho dos alunos;
- (iii) 45,5% afirmam que talvez tenha havido melhoria do desempenho dos alunos; e
- (iv) 18,1% sustentam não saber se terá havido melhoria no desempenho dos alunos;

Quando se faz a análise por concelhos, constata-se que apenas os docentes do Paúl e de S. Filipe atribuíram a pontuação 1 (nada positiva) ao desempenho dos alunos. De igual modo, apenas os professores dos concelhos de Santa Catarina de Santiago e Santa Catarina do Fogo atribuíram a

pontuação 4 (bom/muito bom). Os professores dos demais concelhos concentram maioritariamente as suas pontuações em 3.

Estes dados indiciam dificuldades dos alunos na aprendizagem de conteúdos dessa disciplina, ao mesmo tempo que mostram ou sugerem que os professores estão cientes disso.

As razões evocadas para as dificuldades de aprendizagem foram já, de forma sintética, apontadas, não mostrando diferenças significativas relativamente aos motivos aludidos pelos professores das outras disciplinas para explicar situações de não cumprimento dos objetivos da aprendizagem. De notar, no entanto, que nem para a Físico-Química nem para as outras disciplinas, os docentes apontam suas eventuais dificuldades, seja em termos científicos, seja em termos pedagógicos. Na verdade, o objetivo da avaliação não foi a identificação das necessidades científicas e pedagógicas dos docentes, o que mereceria uma abordagem específica. Contudo, esta questão pode ser relevante, uma vez que o impacto da Revisão Curricular (*outcomes*) está fortemente associada ao perfil dos docentes, designadamente ao nível da capacidade científica e pedagógica. Aliás, não é por outra razão que o ME tem em execução um Plano de Formação Contínua de Professores que merece ser objeto de estudos de avaliação de impacto no sistema educativo, particularmente nas aprendizagens dos alunos.

Em regra, como veremos no capítulo adequado, os docentes apenas apresentam as suas limitações para trabalhar com alunos com NEE ou então quando são confrontados com a necessidade de trabalharem mais do que uma disciplina, sobretudo quando essas disciplinas são de áreas disciplinares diferentes.

Quando se analisa o posicionamento dos docentes de Físico-Química relativamente ao desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular, observa-se o seguinte:

- (i) 27,3% dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 9,1% dos professores houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Para 45,5% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria no desempenho dos alunos; e
- (iv) 27,3% não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

Estes dados corroboram o que foi analisado anteriormente, relativamente ao nível médio de aprendizagem dos alunos nessa disciplina. Na perspetiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão Curricular não teve um impacto relevante, ao menos ainda, no desempenho em Físico-Química, embora uma boa parte (45,5%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo.

No entanto, as preocupações com a aprendizagem nesta disciplina são uma realidade, impondo-se, a partir da identificação das dificuldades já enumeradas, buscar respostas e soluções.

Tabela 57. Melhoria do desempenho dos alunos em Físico-Química depois da Revisão Curricular, por concelho

		Desempenho dos alunos em Físico-Química depois da Revisão Curricular				Total
		Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava	%	1 9,10%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%
Maio	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Mosteiros	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl	%	1 9,10%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%	2 18,18%
Porto Novo	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	1 0,00%
Praia	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Ribeira Brava	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	1 9,10%
S. Filipe	%	0 0,00%	2 18,18%	0 0,00%	0 0,00%	2 18,18%
S. Lourenço dos Órgãos	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Salvador do Mundo	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%	1 9,10%
Santa Catarina do Fogo	%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%	0 0,00%	1 9,10%
Santa Cruz	%	1 9,10%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%
Tarrafal de S. Nicolau	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 9,10%	1 9,10%
Tarrafal de Santiago	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total	%	3 27,27%	2 18,18%	1 9,10%	5 45,45%	11 100,00%

Inglês

A introdução da disciplina de Inglês na matriz curricular do 2º ciclo do EBO constitui uma das inovações da Revisão Curricular. Antes ministrada a partir do 7º ano de escolaridade, com a Revisão passou a ser lecionada do 5º ao 8º ano de escolaridade, com uma duração de 2 horas semanais. Os docentes e alunos dispõem de programas e manuais globalmente avaliados como adequados. De igual modo, possuem áudios que acompanham os diálogos existentes nos Manuais. As preocupações manifestadas centram-se com dificuldades na consolidação das aprendizagens,

decorrentes, para muitos, do reduzido tempo letivo por trimestre e de um forte peso das avaliações nas atividades letivas.⁵²

De uma forma global, 45,5% dos docentes de Inglês atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva. 36,4% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom. 9, 1% dos professores de Inglês atribuíram a pontuação 5, significando uma excelente aprendizagem e iguais 9,1% atribuíram uma pontuação de 1, ou seja, uma aprendizagem nada positiva.

Em termos de análise, esses dados mostram que a aprendizagem em Inglês tem tido, para os docentes desta disciplina, bons resultados.

Tabela 58. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Inglês, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Inglês				Total
	1	3	4	5	
Boavista	0	1	0	0	1
%	,0%	9,1%	,0%	,0%	9,1%
Paúl	0	1	0	0	1
%	,0%	9,1%	,0%	,0%	9,1%
Porto Novo	0	0	2	0	2
%	,0%	,0%	18,2%	,0%	18,2%
Praia	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	9,1%	,0%	9,1%
Ribeira Brava	0	1	0	0	1
%	,0%	9,1%	,0%	,0%	9,1%
S. Filipe	1	0	0	1	2
%	9,1%	,0%	,0%	9,1%	18,2%
S. Miguel	0	1	0	0	1
%	,0%	9,1%	,0%	,0%	9,1%
Santa Cruz	0	1	1	0	2
%	,0%	9,1%	9,1%	,0%	18,2%
Total	1	5	4	1	11
%	9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

⁵² Como já referido anteriormente, a implementação do sistema de avaliação das aprendizagens será analisada em capítulo próprio.

Tabela 59. Melhoria do desempenho dos alunos em Inglês depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos em Inglês depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Brava	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Maio	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Mosteiro	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Paúl	1	0	1	0	2
%	7,69%	0,00%	7,69%	0,00%	15,38%
Porto Novo	1	0	1	0	2
%	7,69%	0,00%	7,69%	0,00%	15,38%
Praia	0	0	1	0	1
%	0,00%	0,00%	7,69%	0,00%	7,69%
Ribeira Brava	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,69%	7,69%
S. Filipe	0	2	1	0	3
%	0,00%	15,38%	7,69%	0,00%	23,08%
S. Lourenço dos Órgãos	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
S. Miguel	0	0	1	0	1
%	0,00%	0,00%	7,69%	0,00%	7,69%
S. Salvador do Mundo	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Catarina do Fogo	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Cruz	0	1	0	1	2
%	0,00%	7,69%	0,00%	7,69%	15,38%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	2	3	5	3	13
%	15,38%	23,08%	38,46%	23,08%	100,00%

Quando se analisa o posicionamento dos docentes de Inglês, relativamente ao desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular, observa-se o seguinte⁵³:

- (i) 15,4 % dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 38,4% dos professores, houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Para 23,1% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria no desempenho dos alunos;
- e
- (iv) 23,1% não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

⁵³ A leitura da análise da melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos, depois da Revisão Curricular, nas disciplinas de Inglês, Francês e TIC deve ser feita com cuidados redobrados, pois a comparação apenas é possível para os dois últimos anos do 2º ciclo, ou seja, no 7º e 8º anos de escolaridade. Com efeito, antes da Revisão, estas disciplinas não eram ministradas no 5º e 6º anos.

Estes dados corroboram o que foi analisado anteriormente relativamente ao nível médio de aprendizagem dos alunos dessa disciplina. Na perspetiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão teve um impacto digno de ser assinalado no desempenho em Inglês. Deve-se ainda acrescentar que boa parte dos professores (23,1%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo que, se agregado aos que afirmaram ter havido melhoria no desempenho, faz com que a avaliação dos docentes seja significativamente positiva.

No entanto, as preocupações com a aprendizagem nesta disciplina são uma realidade, impondo-se, a partir da identificação das dificuldades já enumeradas, buscar respostas e soluções.

Tabela 60. Pertinência da introdução do ensino de inglês a partir do 5º ano de escolaridade, por concelho

	Pertinência da introdução do ensino do inglês a partir do 5º ano de escolaridade			Total
	3	4	5	
Boavista	1	0	0	1
%	6,7%	,0%	,0%	6,7%
Maio	0	1	0	1
%	,0%	6,7%	,0%	6,7%
Paúl	1	0	1	2
%	6,7%	,0%	6,7%	13,3%
Porto Novo	0	0	2	2
%	,0%	,0%	13,3%	13,3%
Praia	0	0	2	2
%	,0%	,0%	13,3%	13,3%
Ribeira Brava	0	1	0	1
%	,0%	6,7%	,0%	6,7%
S. Filipe	0	0	3	3
%	,0%	,0%	20,0%	20,0%
S. Miguel	1	0	0	1
%	6,7%	,0%	,0%	6,7%
Santa Cruz	0	0	2	2
%	,0%	,0%	13,3%	13,3%
Total	3	2	10	15
%	20,0%	13,3%	66,7%	100,0%

Escala: 1= introdução precoce; 5= excelente

Os docentes de Inglês avaliam, de forma maioritária, como tendo sido excelente a introdução da disciplina a partir do início do 2º ciclo do EBO, ou seja, no 5º e 6º anos. Com efeito, 66,7% dos professores têm esta opinião a que se acrescem outros 13,3%, que atribuíram uma pontuação de 4, significando, também, que foi uma boa medida. De registar que nenhum professor considera como sendo muito precoce ou precoce a introdução da disciplina na matriz curricular do 2º ciclo do EBO.

Francês

Da mesma forma que Inglês, a introdução da disciplina de Francês na matriz curricular do 2º ciclo do EBO constitui uma das inovações da Revisão Curricular. Com a Revisão Curricular, a disciplina passou a ser lecionada do 5º ao 8º ano de escolaridade, com uma duração de 2 horas semanais. Os docentes e alunos dispõem de programas e manuais globalmente avaliados como adequados. As preocupações manifestadas centram-se com dificuldades na consolidação das aprendizagens, decorrentes, para muitos, do reduzido tempo letivo por trimestre e de um forte peso das avaliações relativamente ao total das horas letivas.

De uma forma global, 30,8% dos docentes de Francês atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva; idênticos 30,8% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom; 15,4% dos professores de Francês atribuíram a pontuação 5, significando uma excelente aprendizagem; iguais 9,1% atribuíram uma pontuação de 2 e 7,7%, a pontuação de 1, ou seja, uma aprendizagem nada ou insuficientemente positiva. Em termos de análise, esses dados mostram que a aprendizagem em Francês tem tido, para os docentes desta disciplina, bons resultados.

Tabela 61 Como avalia a aprendizagem média dos seus alunos em Francês, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Francês					Total
	1	2	3	4	5	
Maio	0	1	0	0	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	,0%	,0%	7,7%
Paúl	0	1	0	0	1	2
%	,0%	7,7%	,0%	,0%	7,7%	15,4%
Porto Novo	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	15,4%	,0%	,0%	15,4%
Praia	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Ribeira Brava	0	0	2	0	0	2
%	,0%	,0%	15,4%	,0%	,0%	15,4%
S. Filipe	1	0	0	1	1	3
%	7,7%	,0%	,0%	7,7%	7,7%	23,1%
S. Lourenço dos Órgãos	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
S. Miguel	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Total	1	2	4	4	2	13
%	7,7%	15,4%	30,8%	30,8%	15,4%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Os docentes de Francês, de forma maioritária, avaliam como tendo sido excelente a introdução da disciplina a partir do início do 2º ciclo do EBO. Com efeito, 58,8% dos professores têm esta opinião, a que se acrescem outros 29,4% que atribuíram uma pontuação de 4, significando,

também, que foi uma boa medida. De registar que nenhum professor considera como sendo muito precoce a introdução da disciplina na matriz curricular do 2º ciclo do EBO.

Tabela 62. Avaliação da pertinência da introdução do Francês a partir do 5º ano de escolaridade, por concelho

Concelho	Avaliação da pertinência da introdução do Francês a partir do 5º ano de escolaridade			Total
	3	4	5	
Maio	1	1	0	2
%	5,9%	5,9%	,0%	11,8%
Paúl	1	0	1	2
%	5,9%	,0%	5,9%	11,8%
Porto Novo	0	0	2	2
%	,0%	,0%	11,8%	11,8%
Praia	0	1	1	2
%	,0%	5,9%	5,9%	11,8%
Ribeira Brava	0	2	0	2
%	,0%	11,8%	,0%	11,8%
S. Filipe	0	0	4	4
%	,0%	,0%	23,5%	23,5%
S. Lourenço dos Órgãos	0	0	1	1
%	,0%	,0%	5,9%	5,9%
S. Miguel	0	1	0	1
%	,0%	5,9%	,0%	5,9%
Santa Cruz	0	0	1	1
%	,0%	,0%	5,9%	5,9%
Total	2	5	10	17
%	11,8%	29,4%	58,8%	100,0%

A análise do posicionamento dos docentes de Francês quanto ao desempenho dos alunos, depois da Revisão Curricular (cf. Quadro infra) permite constatar que:

- (i) 14,3 % dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 35,7% dos professores, houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Igualmente, para 35,7% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria no desempenho dos alunos; e
- (iv) 14,3% não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

Estes dados corroboram o que foi analisado anteriormente, relativamente ao nível médio de aprendizagem dos alunos nessa disciplina. Na perspetiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão teve um bom impacto no desempenho em Francês. Deve-se ainda acrescentar que boa parte (35,7%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo que, se agregado aos que afirmaram ter havido melhoria no desempenho, faz com que a avaliação dos docentes seja significativamente positiva.

No entanto, as preocupações com a aprendizagem nesta disciplina são uma realidade, impondo-se, a partir da identificação das dificuldades já enumeradas, buscar respostas e soluções.

Tabela 63. Melhoria do desempenho dos alunos em Francês depois da Revisão Curricular, por concelho

		Desempenho dos alunos em Francês depois da Revisão Curricular				Total
		Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	1 7,14%
Mosteiros		0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl	%	1 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	0 0,00%	2 14,28%
Porto Novo	%	1 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	2 14,28%
Praia	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	1 7,14%
Ribeira Brava	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	2 14,28%	2 14,28%
S. Filipe	%	0 0,00%	2 14,28%	2 14,28%	0 0,00%	4 28,56%
S. Lourenço dos Órgãos	%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	0 0,00%	1 7,14%
S. Miguel	%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,14%	0 0,00%	1 7,14%
S. Salvador do Mundo	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Cruz	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de S. Nicolau	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago	%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total	%	2 14,28%	2 14,28%	5 35,72%	5 35,72%	14 100,00%

Educação Artística

A disciplina de Educação Artística encontra-se distribuída por todo o EBO. No 2º ciclo, ela tem uma carga horária de 2 horas semanais no 5º e 6º anos de escolaridade e de 3 horas semanais no 7º e 8º anos de escolaridade.

Tabela 64 Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Artística por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Artística			Total
	3	4	5	
Boavista	1	0	0	1
%	7,7%	,0%	,0%	7,7%
Maio	0	1	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Paúl	1	0	1	2
%	7,7%	,0%	7,7%	15,4%
Porto Novo	0	1	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Praia	1	0	0	1
%	7,7%	,0%	,0%	7,7%
Ribeira Brava	1	0	0	1
%	7,7%	,0%	,0%	7,7%
S. Filipe	0	1	1	2
%	,0%	7,7%	7,7%	15,4%
S. Miguel	0	1	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
S. Salvador do Mundo	1	0	0	1
%	7,7%	,0%	,0%	7,7%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Santa Cruz	0	1	0	1
%	,0%	7,7%	,0%	7,7%
Total	5	6	2	13
%	38,5%	46,2%	15,4%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

38,5% dos docentes de Educação Artística atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva; 46,2% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom; e 15,4% dos professores de Francês atribuíram a pontuação 5, significando uma excelente aprendizagem. Nenhum docente atribuiu a pontuação 1 (nada positiva). De referir que, embora disponham do Guia de Educação Artística e Musical, a sua qualidade e funcionalidade, bem como o grau de uso não aparecem nas discussões dos grupos focais e nem nas entrevistas.

Os professores desta disciplina não apontam dissonâncias importantes entre o programa e a carga horária semanal. Contudo, apresentam algumas condicionantes que, potencialmente, condicionam o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente:

- (i) Programas da disciplina para os diversos anos do 2º ciclo apresentam conteúdos considerados como sendo repetidos ou sem explicitar adequadamente o nível de profundidade ou de complexidade com o qual devem ser trabalhados;
- (ii) Raras são as escolas que dispõem de salas próprias e adequadas para o ensino da disciplina, o que acarreta dificuldades na gestão das aulas e compromete a qualidade do ensino;
- (iii) Inexistência nas escolas de complementaridade em termos de perfil de docentes para trabalhar com igual competência técnica e pedagógica as três dimensões do programa: (a) plástica; (b) musical; e (c) dramática;
- (iv) Condições nem sempre propícias para o desenvolvimento de processos interdisciplinares com outras Unidades Curriculares;
- (v) Dificuldades de acesso a materiais, sobretudo para alunos com maiores dificuldades socioeconómicas.

Tabela 65. Melhoria do desempenho dos alunos em Educação Artística melhorou depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos em Educação Artística depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%
Brava	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Maio	0	0	1	0	1
%	0,00%	0,00%	7,14%	0,00%	7,14%
Mosteiros	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Paúl	0	0	1	1	2
%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%	14,28%
Porto Novo	0	0	1	0	1
%	0,00%	0,00%	7,14%	0,00%	7,14%
Praia	1	0	0	0	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Ribeira Brava	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%
S. Filipe	0	1	2	0	3
%	0,00%	7,14%	14,28%	0,00%	21,42%
S. Lourenço dos Órgãos	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
S. Miguel	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%
S. Salvador do Mundo	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	0	1
%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%
Santa Cruz	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Tarrafal de Santiago	0	0	0	0	0
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	1	2	5	6	14
%	7,14%	14,28%	35,71%	42,86%	100,00%

A análise do posicionamento dos docentes de Educação Artística, quanto ao desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular (cf. Quadro infra) permite constatar que:

- (i) 7,1 % dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 35,7% dos professores, houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Igualmente, para 42,9% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria no desempenho dos alunos; e
- (iv) 14,3% não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

Estes dados corroboram o que foi analisado anteriormente relativamente ao nível médio de aprendizagem dos alunos dessa disciplina. Na perspetiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão Curricular teve um bom impacto no desempenho em Educação Artística. Deve-se ainda acrescentar que uma boa parte (42,9%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo que, se agregado aos que afirmaram ter havido melhoria no desempenho, faz com que a avaliação dos docentes seja significativamente positiva.

No entanto, as preocupações com a aprendizagem nesta disciplina são uma realidade, impondo-se, a partir da identificação das dificuldades já enumeradas, buscar respostas e soluções.

Educação Física

A disciplina de Educação Física encontra-se distribuída por todo o EBO. No 2º ciclo, ela tem uma carga horária de 2 horas semanais.

Tabela 66. Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Física, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos em Educação Física			Total
	3	4	5	
Paúl	2	0	0	2
%	25,0%	,0%	,0%	25,0%
Porto Novo	0	1	0	1
%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Praia	1	0	0	1
%	12,5%	,0%	,0%	12,5%
Ribeira Brava	1	0	0	1
%	12,5%	,0%	,0%	12,5%
S. Filipe	0	1	1	2
%	,0%	12,5%	12,5%	25,0%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	1
%	,0%	,0%	12,5%	12,5%
Total	4	2	2	8
%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

De acordo com os dados, 50% dos docentes de Educação Física atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva; 25% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando

um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom; e igualmente, 25% dos professores atribuíram a pontuação 5, significando uma excelente aprendizagem. Nenhum docente atribuiu a pontuação 1 (nada positiva). A totalidade dos docentes consideram a aprendizagem dos alunos como sendo positiva, dos quais 50% consideram que ela é muito boa e excelente.

Da mesma forma que os professores de Educação Artística, os professores desta disciplina não apontam dissonâncias importantes entre o programa e a carga horária semanal. Contudo, apresentam algumas condicionantes que, potencialmente, condicionam o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente:

- (i) Os Programas da disciplina para os diversos anos do 2º ciclo apresentam conteúdos repetidos/semelhantes ou sem explicitar adequadamente o nível de profundidade ou de complexidade com o qual devem ser trabalhados;
- (ii) Raras são as escolas que dispõem de espaços próprios e adequados para as atividades práticas da disciplina;
- (iii) Dificuldades de equipamentos para desenvolvimento de muitas modalidades desportivas.

Tabela 67. Melhoria do desempenho dos alunos em Educação Física depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos em Educação Física depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl %	1 11,11%	0 0,00%	1 11,11%	0 0,00%	2 22,22%
Porto Novo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 11,11%	1 11,11%
Praia %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 11,11%	1 11,11%
Ribeira Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 11,11%	1 11,11%
S. Filipe %	0 0,00%	1 11,11%	2 22,22%	0 0,00%	3 33,33%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Salvador do Mundo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 11,11%	1 11,11%
Santa Cruz %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	1 11,11%	1 11,11%	3 33,33%	4 44,45%	9 100,00%

A análise do posicionamento dos docentes de Educação Física, quanto ao desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular (cf. Quadro supra) permite constatar que:

- (i) 11,1 % dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 33,3% dos professores, houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Igualmente, para 44,5% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria do desempenho dos alunos; e
- (iv) 11,1% não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

Estes dados corroboram o que foi analisado anteriormente, relativamente ao nível médio de aprendizagem dos alunos dessa disciplina. Na perspetiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão Curricular teve um bom impacto no desempenho em Educação Física. Deve-se ainda acrescentar que uma boa parte (44,5%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo que, se agregado aos que afirmaram ter havido melhoria no desempenho, faz com que a avaliação dos docentes seja significativamente positiva.

No entanto, as preocupações com a aprendizagem nesta disciplina são uma realidade, impondo-se, a partir da identificação das dificuldades já enumeradas, buscar respostas e soluções.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A introdução das TIC na matriz curricular do EBO constitui mais uma das inovações da Revisão Curricular. Ela foi introduzida como área não disciplinar e em regime modular, com uma carga horária anual de 30 horas.

O grande desafio da introdução das TIC no 2º ciclo do EBO foi a realização de investimentos em laboratórios de informática, em equipamentos e docentes com perfil adequado.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, 42,9% dos docentes das TIC atribuem uma pontuação de 3 (escala de 1 a 5) para o nível médio de aprendizagem dos seus alunos, o que significa que a aprendizagem é regular/positiva; 14,3% dos docentes atribuem uma pontuação de 4, significando um nível médio de aprendizagem de bom/muito bom; e, igualmente, 14,3% dos professores atribuíram a pontuação 5, significando uma excelente aprendizagem. Nenhum docente atribuiu a pontuação 1 (nada positiva). Ainda, 14,3% atribuíram a pontuação de 2, significando uma aprendizagem insuficiente e também 14,3% uma pontuação de 1, o que significa uma avaliação nada positiva.

Tabela 68. Melhoria do desempenho dos alunos nas TIC depois da Revisão Curricular, por concelho

	Avaliação da aprendizagem média dos alunos					Total
	1	2	3	4	5	
Maio	0	0	1	0	0	1
%	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%
Paúl	0	1	0	0	0	1
%	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	14,3%
Ribeira Brava	0	0	1	0	0	1
%	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%
S. Filipe	1	0	0	0	0	1
%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%
Santa Catarina de Santiago	0	0	1	0	1	2
%	,0%	,0%	14,3%	,0%	14,3%	28,6%
Santa Catarina do Fogo	0	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	,0%	14,3%	,0%	14,3%
Total	1	1	3	1	1	7
%	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%	14,3%	100,0%

Escala de avaliação: 1= Nada positiva; 5= Excelente

Em termos globais, 28,6% dos docentes das TIC avaliam a aprendizagem dos alunos como não sendo satisfatória, enquanto 64,2% consideram-na excelente ou boa.

Com a introdução das TIC, observa-se, ainda, que nem todas as escolas estão em condições de assegurar as aulas dessa disciplina, seja por falta de professores, seja de laboratórios e equipamentos informáticos. Outras escolas possuem esses recursos de forma limitada, devendo ser bem geridos, de forma a assegurar que todos os alunos possam deles beneficiar. De referir ainda que os diretores dos agrupamentos que também têm sob a sua responsabilidade o ensino secundário (ES), onde as TIC são uma Unidade Curricular (UC) obrigatória, tendem a estar atentos a esta questão, buscando fazer uma gestão equilibrada entre o EBO e o ES. Em todo o caso, a preferência para o uso dos recursos, tanto laboratórios quanto docentes, tende a ser acordada ao Ensino Secundário, pois trata-se de uma UC obrigatória e não modular como o é no EBO.

Tabela 69. Ano de escolaridade em que as TIC são ministradas, por concelho

	Ano de escolaridade						Total
	SR	5º 6º	5º 6º, 7º, 8º	7º	7º, 8º	8º ano	
Boavista	1	1	0	0	0	0	2
%	1,4%	1,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
Brava	0	0	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%	1,4%
Maio	1	1	0	1	1	0	4
%	1,4%	1,4%	,0%	1,4%	1,4%	,0%	5,7%
Mosteiros	1	0	0	0	0	0	1
%	1,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Paúl	0	2	0	0	0	0	2
%	,0%	2,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
Porto Novo	0	0	6	0	0	0	6
%	,0%	,0%	8,6%	,0%	,0%	,0%	8,6%
Praia	5	1	0	1	1	0	8
%	7,1%	1,4%	,0%	1,4%	1,4%	,0%	11,4%
Ribeira Brava	1	0	0	0	5	0	6
%	1,4%	,0%	,0%	,0%	7,1%	,0%	8,6%
S. Filipe	14	0	0	0	0	0	14
%	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%
S. Lourenço dos Órgãos	0	1	0	0	0	0	1
%	,0%	1,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
S. Miguel	1	0	3	0	0	0	4
%	1,4%	,0%	4,3%	,0%	,0%	,0%	5,7%
S. Salvador do Mundo	0	2	0	0	0	0	2
%	,0%	2,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
Santa Catarina de Santiago	0	1	2	0	0	0	3
%	,0%	1,4%	2,9%	,0%	,0%	,0%	4,3%
Santa Catarina do Fogo	1	1	0	0	1	0	3
%	1,4%	1,4%	,0%	,0%	1,4%	,0%	4,3%
Santa Cruz	4	1	5	1	0	0	11
%	5,7%	1,4%	7,1%	1,4%	,0%	,0%	15,7%
Tarrafal de S. Nicolau	0	0	1	0	0	0	1
%	,0%	,0%	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	0	0	0	1
%	,0%	,0%	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Total	29	11	18	3	8	1	70
%	41,4%	15,7%	25,7%	4,3%	11,4%	1,4%	100,0%

Assim, com os recursos limitados e trabalhando de forma modular, muitas escolas decidiram em que ano(s) de escolaridade trabalham esta unidade curricular não disciplinar. Então, (i) de acordo

com 26,8% dos professores inquiridos, as TIC são ministradas no 5º e 6º anos; (ii) para 43,9% do 5º ao 8º ano; (iii) para 7,3% no 7º ano; (iv) Para 19,5% no 7º e 8º anos e ;(v) para 2,5% no 8º ano. Provavelmente, esta escolha dos anos de escolaridade em que a disciplina é trabalhada poderá ter impacto nos conteúdos trabalhados, o que exige uma análise mais específica e pormenorizada.

Tabela 70. Melhoria do desempenho dos alunos nas TIC depois da Revisão Curricular, por concelho

	Desempenho dos alunos nas TIC depois da Revisão Curricular				Total
	Não	Não sabe	Sim	Talvez	
Boavista %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%
Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Maio %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Mosteiros %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Paúl %	1 7,69%	0 0,00%	1 7,69%	0 0,00%	2 15,38%
Porto Novo %	1 7,69%	0 0,00%	1 7,69%	0 0,00%	2 15,38%
Praia %	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	0 0,00%	1 7,69%
Ribeira Brava %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	1 7,69%
S. Filipe %	0 0,00%	2 15,38%	1 7,69%	0 0,00%	3 23,08%
S. Lourenço dos Órgãos %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
S. Miguel %	0 0,00%	0 0,00%	1 7,69%	0 0,00%	1 7,69%
S. Salvador do Mundo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Catarina do Fogo %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Santa Cruz %	0 0,00%	1 7,69%	0 0,00%	1 7,69%	2 15,38%
Tarrafal de S. Nicolau %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Tarrafal de Santiago %	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
Total %	2 15,38%	3 23,08%	5 38,46%	3 23,08%	13 100,00%

A análise do posicionamento dos docentes das TIC quanto ao desempenho dos alunos, depois da Revisão Curricular (cf. Quadro supra) permite constatar que:

- (i) 15,38 % dos docentes consideram que não houve melhoria no desempenho dos seus alunos;
- (ii) Para 38,5% dos professores, houve melhoria no desempenho dos alunos depois da Revisão Curricular;
- (iii) Igualmente, para 23% dos docentes, talvez tenha ocorrido melhoria no desempenho dos alunos; e
- (iv) 23 % não sabem se houve ou não melhoria no desempenho dos alunos.

Estes dados sugerem que os alunos tiveram uma melhoria no nível médio de aprendizagem nas TIC. Na perspectiva de uma parcela importante dos docentes, a Revisão Curricular teve um bom impacto no desempenho das TIC, até porque se trata de uma disciplina que, embora não integrando uma área disciplinar, tem um impacto direto no quotidiano escolar e extraescolar dos alunos. Deve-se ainda acrescentar que uma boa parte dos docentes (23%) considera a possibilidade de ter já existido algum impacto positivo que, se agregado aos que afirmaram ter havido melhoria no desempenho dos alunos, faz com que a avaliação dos docentes seja significativamente positiva.

5. Dimensões transversais da avaliação

De uma forma pouco aprofundada, fizemos referência que, de forma particular para o 2º ciclo do EBO, a carga horária das disciplinas e a sua articulação com os conteúdos programáticos das UC apareceram como sendo uma forte preocupação dos professores, seja no não cumprimento da planificação, seja na dificuldade de consolidação dos conteúdos programáticos lecionados, influenciando a qualidade das aprendizagens

No 1º ciclo, esta questão foi menos apontada e discutida, uma vez que, em regime de monodocência, os professores, não obstante a planificação feita, podem gerir com alguma flexibilidade os horários das diversas disciplinas.

Em regra, e isso foi reiteradamente afirmado nos grupos focais, são os horários destinados à Educação Física e Educação Artística os mais utilizados para o reforço dos horários das disciplinas centrais, quais sejam a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas. Esta situação, no entanto, é mais difícil de ocorrer nos concelhos, como é o caso de Tarrafal de S. Nicolau, onde não existem, no 1º ciclo, professores específicos para essas disciplinas.

Para 66% dos docentes do 1º ciclo, a carga horária definida pela matriz curricular mostra-se adequada às necessidades da aprendizagem dos alunos e ao cumprimento do programa. No entanto, não é de se negligenciar o facto de 3 em cada 10 professores terem afirmado que para algumas disciplinas a carga horária se mostra insuficiente.

Tabela 71. Avaliação da carga horária das disciplinas (1º ciclo)

	Avaliação da nova carga horária para as disciplinas			Total
	Insuficiente	Outro	Suficiente	
Feminino	22	2	39	63
%	24,4%	2,2%	43,3%	70,0%
Masculino	6	0	21	27
%	6,7%	0,0%	23,3%	30,0%
Total	28	2	60	90
%	31,1%	2,2%	66,7%	100,0%

De sublinhar que, na quase totalidade dos casos, as disciplinas para as quais a carga horária é considerada insuficiente são as de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas. Em Educação Física e Educação Artística, o número de professores que a elas se refere é residual, tendo sido aludida por 3 de 28 professores.

Como referido anteriormente, os professores do 2º ciclo, com exceção dos de Língua Portuguesa e Matemática e, em alguma medida, os de Educação Física e Educação Artística, consideram as cargas horárias insuficientes, mormente quando articuladas com a extensão dos programas. Os professores de Francês e Inglês, na sua quase totalidade, bem os de HGCV, CTV, História, Geografia e Físico-Química apontam essa dissonância entre a carga horária e os temas/conteúdos programáticos. No caso das Línguas Francesa e Inglesa, a Revisão Curricular aumentou a carga horária ao nível do 2º ciclo do EBO, passando de 4 para 6 horas semanais. Contudo, os professores raramente têm esta visão de todo o ciclo e, mesmo quando isso ocorre, argumentam

que a extensão do programa não se mostra compatível com a carga horária de 2 horas por semana e por ano de escolaridade.

5.1. Capacitação docente

A Revisão Curricular do EBO exige e integra a necessidade de formação contínua dos docentes em exercício bem de como de readaptação da formação inicial de perfil do docente que ela (a Revisão Curricular) demanda e exige. Aliás, o ME, para além das ações de capacitação dos docentes que tem vindo a assegurar desde o início do processo da Revisão Curricular, dispõe de um Plano de Formação Contínua de Professores que se encontra em fase de implementação. Neste sentido, a implementação da Revisão Curricular foi precedida de um conjunto de atividades de capacitação dos docentes, seja diretamente seja através de mecanismos de replicação de ações de formação. Já analisamos os dados referentes às ações de formação e capacitação realizadas pelo ME no âmbito da Revisão Curricular e, que, aliás, estão ainda sendo efetivadas. Neste momento, a análise incide sobre as informações prestadas pelos professores inquiridos relativamente às ações de formação de que terão ou não sido beneficiários.

Neste caso em concreto, e de forma particular no 1º ciclo, para além da introdução de alguns conteúdos programáticos novos nas UC, houve uma mudança no método de alfabetização (M28P) para o qual os professores, no início da implementação da Revisão Curricular, foram formados, mas os que vieram a assumir, nos anos subsequentes o 1º ano de escolaridade não puderam ter o mesmo benefício, contando apenas com o apoio dos colegas formados ou que conheciam o método bem antes da Revisão Curricular. De ressaltar também que a introdução do ensino da Língua Portuguesa como língua não-materna não terá sido acompanhada de forma consistente e persistente em didática específica de língua não-materna.

No processo de implementação da Revisão Curricular, o Ministério da Educação concebeu um Plano de Formação Contínua de Professores que se encontra em processo de execução. Neste âmbito, estão sendo desenvolvidos a nível dos concelhos, espaços com infraestruturas tecnológicas, permitindo a realização de ações de formação à distância.

Dos que beneficiaram de ações de formação, presencial ou online, foram apontadas as seguintes:

Ações de formação frequentadas por professores do 1º Ciclo EBO
✓ Abordagem do Método das 28 palavras
✓ Ação de capacitação em Língua Portuguesa
✓ Ações de formação para lecionar na nova abordagem e para a exploração dos materiais didáticos
✓ Análise dos manuais e programas
✓ Avaliação e produção de materiais didáticos
✓ Como elaborar planos de recuperação
✓ Elaboração de instrumentos de avaliação
✓ Familiarização dos planos, programas e manuais e a transdisciplinaridade
✓ Formação em NEE
✓ Formação na elaboração de planos e modelos de planos de aulas
✓ Formação para a capacitação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais
✓ Já participei em ações de formação nas três disciplinas nucleares (LP, MAT e CI)
✓ Exploração de ferramentas no domínio das novas tecnologias
✓ Diversificação de estratégias para alunos com dificuldades
✓ Revisão do manual de Matemática na cidade da Praia

De notar que, as ações de formação e de capacitação previstas pelo ME, durante o processo de implementação da Revisão Curricular, conheceram alguns percalços durante a pandemia que não apenas impossibilitou durante algum tempo a execução do plano, como também forçou a que se recorresse à formação à distância⁵⁴ para mitigar os problemas daí decorrentes. Neste processo, 56,7% dos docentes inquiridos do 1º ciclo, afirmaram que beneficiaram de ações de formação.

Tabela 72. Professores do 1º ciclo beneficiados com ações de formação/ capacitação no âmbito da RC, por concelho

⁵⁴ Não constituindo objeto da presente avaliação, é preciso, no entanto, uma reflexão sobre se estaremos em presença de um ensino à distância ou de um ensino remoto.

Concelho onde trabalha	Ação de formação/ capacitação no âmbito da RC			Total
	NR	Não	Sim	
Boavista	0	1	0	1
%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Brava	0	0	8	8
%	,0%	,0%	8,9%	8,9%
Maio	0	3	1	4
%	,0%	3,3%	1,1%	4,4%
Mosteiros	0	4	6	10
%	,0%	4,4%	6,7%	11,1%
Paúl	0	3	6	9
%	,0%	3,3%	6,7%	10,0%
Porto Novo	0	1	3	4
%	,0%	1,1%	3,3%	4,4%
Praia	2	4	5	11
%	2,2%	4,4%	5,6%	12,2%
Ribeira Brava	0	1	2	3
%	,0%	1,1%	2,2%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	2	0	2
%	,0%	2,2%	,0%	2,2%
S. Filipe	0	4	12	16
%	,0%	4,4%	13,3%	17,8%
S. Miguel	0	0	2	2
%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
S. Salvador do Mundo	0	6	4	10
%	,0%	6,7%	4,4%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	2	0	2
%	,0%	2,2%	,0%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	1	0	1
%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	0	3	0	3
%	,0%	3,3%	,0%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	2	1	3
%	,0%	2,2%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	1
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Total	2	37	51	90
%	2,2%	41,1%	56,7%	100,0%

No entanto, 41,1% dos docentes afirmaram não ter beneficiado de qualquer ação de formação ou capacitação. No 1º ciclo, os docentes que lecionaram o 1º ano de escolaridade no ano letivo 2017/2018, quase todos afirmaram ter beneficiado de ações de capacitação, particularmente para a aprendizagem do novo método de alfabetização-M28P. Contudo, para os anos subsequentes, os docentes que passaram a trabalhar o 1º ano não terão beneficiado de capacitação para M28P. Em alguns casos, o treinamento foi assegurado, como apontaram os Delegados do ME, pelos

Coordenadores do 1º ciclo e pelos Supervisores Pedagógicos ou, então, pelos colegas que trabalharam anteriormente com o 1º ano depois da Revisão Curricular. Em alguns casos, encontramos professores que já conheciam o método, sobretudo os professores alfabetizadores. Tal foi o caso reportado nos 3 concelhos da ilha de Santo Antão e, também, por alguns docentes dos concelhos da ilha de S. Nicolau.

Tabela 73. Impacto da formação na capacidade científica e pedagógica (1º ciclo), segundo o género

Melhoria científica e pedagógica resultado da formação	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	24	6	30
%	26,7%	6,7%	33,3%
Não	6	4	10
%	6,7%	4,4%	11,1%
Sim	33	17	50
%	36,7%	18,9%	55,6%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

Para muitos professores que beneficiaram das ações de capacitação e formação, estas foram importantes na sua prática pedagógica. Com efeito, 55,6% dos que beneficiaram de programas de capacitação, disseram que essas ações tiveram um impacto científico e pedagógico importante. A perceção de muitos professores, tanto do 1º quanto do 2º ciclo é que as ações de formação, a que chamam de verdadeira formação (a formação presencial), têm preferencialmente beneficiado o mesmo grupo quais sejam os coordenadores e subdiretores ou, então, professores/ coordenadores de disciplinas ou professores mais antigos e das ilhas centrais.

Relativamente aos professores do 2º ciclo apenas 38,6% dos inquiridos afirmam ter beneficiado de ações de formação no âmbito da Revisão Curricular. Trata-se de, comparativamente, uma situação bem diferente do que ocorreu com os professores do 1º ciclo. Durante os grupos focais, também ficou expresso que muitos não frequentaram ações de formação. É bom ter presente que, para os professores, as ações de replicação de ações de formação, ou as sessões realizadas durante os seminários não são necessariamente vistos como ações de formação e/ou capacitação.

Aqui existe uma visão diferenciada entre os professores e os dirigentes e gestores, pois estes consideram as sessões de extensão (restituição) de formações que os gestores da Delegação, Subdiretores e Coordenadores das disciplinas frequentaram, como sendo momentos de capacitação.

De igual modo, muito mais críticos do que os professores do 1º ciclo, os docentes do 2º ciclo reiteram que tendem a ser os mesmos a beneficiar de ações de capacitação, sobretudo quando implicam deslocações. São extremamente cautelosos relativamente às ações de formação à distância, pois afirmam que a prática pedagógica é fundamental no processo de formação inicial ou contínua de professores. Acrescentam, na sua grande maioria, que não conhecem e não sabem de uma eventual existência de um Plano de Formação Contínua de Professores.

Tabela 74. Professores do 2º ciclo beneficiados com ações de formação

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
	2	5	7
%	2,9%	7,1%	10,0%
Não	18	18	36
%	25,7%	25,7%	51,4%
Sim	17	10	27
%	24,3%	14,3%	38,6%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Os professores puderam beneficiar de uma variedade de ações formação, como se pode ver a seguir:

Ações e formação frequentadas por professores do 2º ciclo EBO

Utilização da Geogebra na administração das aulas;
 Ação de socialização e discussão dos programas e da versão experimental do manual do 6º Ano;
 Critérios de avaliação, Planos de recuperação, Estratégias de diferenciação pedagógica;
 Elaboração de Planos de aula, Avaliação Curricular;
 Formação e capacitação para trabalhar oralidade na sala- APROF;
 Formação com autores dos manuais e formação nas TIC;
 Formação em Língua Portuguesa e em pedagogia/didática;
 Formação em observação pedagógica;
 Formação relacionada com o uso dos novos manuais;
 Formação em como avaliar a Competência Oral (CO e PO);
 Pedagogia diferenciada;
 Reciclagem nas formas da avaliação, uso adequado dos novos materiais;
 Trabalhar com o novo manual de Francês, Supervisão pedagógica; Elaboração de matriz de avaliação.

Importa ter presente que dos 37 que beneficiaram de ações de formação, 25 consideraram que elas tiveram um impacto positivo para eles, tanto em termos científicos como pedagógicos. Mais ainda, disseram que puderam constatar uma melhoria da sua qualidade de trabalho e, por extensão, do processo ensino-aprendizagem.

5.2. Sistema de avaliação das aprendizagens

A Revisão Curricular introduziu um novo Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens do ensino básico (SNAA) que viria a ser normatizada pelo D.L nº 29/2022 de 12 de julho. Este novo sistema de avaliação dispõe, no seu artigo 8º, como funções da avaliação:

- 1- A avaliação é indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo de ensino e de aprendizagem.

2- O sistema de avaliação das aprendizagens compreende as seguintes funções:

a) Formativa; e

b) Certificativa.

3- A **função formativa** realiza-se de forma sistémica e contínua, através da recolha e tratamento de informações dos vários domínios de aprendizagem, tais como o conhecimento, as capacidades, as atitudes e os valores desenvolvidos pelo aluno.

4- As informações recolhidas na avaliação permitem evidenciar necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria e em função destes elementos definir e aplicar medidas educativas de orientação e de recuperação.

5- A **função certificativa da avaliação** consiste em atribuir uma classificação ao aluno, considerando o grau de aquisição de saberes e desenvolvimento de competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem.

6- A função certificativa atesta os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores adquiridos pelos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a sua melhor integração na sociedade e na vida ativa, garantindo ao cidadão o desenvolvimento pessoal e social e o exercício de cidadania responsável e interventiva.

Estas funções traduziram-se, de acordo com o artigo 39, nos seguintes critérios de ponderação da classificação:

1- Para a atribuição das classificações trimestrais no ensino básico considera-se a seguinte ponderação:

a) 50% para os testes escritos, orais e práticos; e

b) 50% para outros elementos de avaliação aplicados.

2- No 1º ciclo a ponderação relativa aos outros elementos de avaliação aplicados é a seguinte:

a) 20% para a informação resultante da observação diária;

b) 15% para a informação dos trabalhos individuais ou fichas de exercícios; e

c) 15% para a informação resultante da realização de tarefas propostas, que podem ser consideradas tarefas individuais ou em grupo, realizadas na escola ou fora dela.

O novo sistema de avaliação assenta sobre um paradigma que valoriza o percurso formativo do aluno, valorizando os seus avanços, recentrando o peso relativo das avaliações formativas e (re) valorizando a avaliação diagnóstica e formativa. Na verdade, o Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagens não se traduz numa mudança radical em relação a sistemas anteriores. Com efeito, os elementos e instrumentos de avaliação são os mesmos. O que, essencialmente, se inova tem a ver com a explicitação dos critérios, particularmente, para os chamados “Outros elementos de avaliação”, tornando-os mais objetivos, observáveis e mensuráveis, diminuindo a discricionariedade do professor. Este processo é reforçado com a implementação do SIGE que parametriza e disciplina o processo de lançamento de notas.

Sem retirar a centralidade do aluno e do processo na avaliação das aprendizagens, o Sistema valoriza a colegialidade nos processos de avaliação, nomeadamente os concelhos de turma, e o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

A introdução e a funcionalidade do Sistema Integrado de Gestão Escolar constituem ferramentas importantes no acompanhamento das aprendizagens dos alunos, possibilitando o reforço de acompanhamentos previstos, nomeadamente no artigo 4º do DL nº 27/2022 que pontua a necessidade da:

a) Promoção do sucesso educativo de todos os alunos, numa abordagem personalizada e inclusiva do ensino, conduzindo à melhoria do seu desempenho e à redução das taxas de insucesso e de abandono escolar;

b) Implementação do atendimento diferenciado aos ritmos de desenvolvimento e progressão de cada aluno, através da elaboração de um plano concreto de apoio aos alunos com dificuldades na consecução de perfis de ciclo, definidos para o final de cada ciclo;

Na matriz curricular, isto traduz-se, de entre outros, no “Apoio ao Estudo”, nas atividades de Direção de Turma, bem como nos Programas de Enriquecimento Curricular.

Tabela 75. Efetividade da implementação do sistema de avaliação das aprendizagens, por concelho

Concelho onde trabalha	Implementação da avaliação interna e externa				Total
	SR	Não	Sim	Talvez	
Boavista	0	0	0	1	1
%	,0%	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Brava	0	0	7	1	8
%	,0%	,0%	7,8%	1,1%	8,9%
Maio	1	0	3	0	4
%	1,1%	,0%	3,3%	,0%	4,4%
Mosteiros	0	1	8	1	10
%	,0%	1,1%	8,9%	1,1%	11,1%
Paúl	0	0	9	0	9
%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%
Porto Novo	0	1	3	0	4
%	,0%	1,1%	3,3%	,0%	4,4%
Praia	1	5	1	4	11
%	1,1%	5,6%	1,1%	4,4%	12,2%
Ribeira Brava	1	0	2	0	3
%	1,1%	,0%	2,2%	,0%	3,3%
Ribeira Grande de Santiago	0	0	2	0	2
%	,0%	,0%	2,2%	,0%	2,2%
S. Filipe	1	1	13	1	16
%	1,1%	1,1%	14,4%	1,1%	17,8%
S. Miguel	0	0	1	1	2
%	,0%	,0%	1,1%	1,1%	2,2%
S. Salvador do Mundo	1	1	7	1	10
%	1,1%	1,1%	7,8%	1,1%	11,1%
Santa Catarina de Santiago	0	0	0	2	2
%	,0%	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Santa Catarina do Fogo	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Santa Cruz	1	1	0	1	3
%	1,1%	1,1%	,0%	1,1%	3,3%
Tarrafal de S. Nicolau	0	1	1	1	3
%	,0%	1,1%	1,1%	1,1%	3,3%
Tarrafal de Santiago	0	0	1	0	1
%	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Total	6	11	59	14	90
%	6,7%	12,2%	65,6%	15,6%	100,0%

De uma forma mais específica, o Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens prevê duas formas complementares de avaliação. A avaliação interna às instituições educativas (escolas e turmas) e que compreende a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa e a avaliação externa que inclui as provas de aferição, as provas concelhias, as provas e os exames nacionais.

Este novo sistema de avaliação está sendo implementado segundo 65, 6% dos docentes

inquiridos do 1º ciclo em todas as suas dimensões. Apenas 12,2% afirmam que a implementação não tem estado a ocorrer em todas as suas valências e 15,6% afirmam que talvez o sistema esteja sendo implementado na sua totalidade.

A percentagem dos que disseram “não” e dos que afirmaram “talvez”, totalizando 27,8% pode estar associado ao facto de que nem todos os elementos e momentos de avaliação são geridos ou estão no quotidiano direto dos professores e, pelo facto de, no 1º ciclo, a avaliação externa (provas de aferição, provas concelhias e provas e exames nacionais) não acontecer em todos os anos de escolaridade, o que também acontece no 2º ciclo. O que significa que os professores vinculados a turmas dos anos de escolaridade sem avaliação externa podem não acompanhar adequadamente o processo.

Tabela 76. Efetividade da implementação do sistema de avaliação das aprendizagens, por concelho (2º ciclo)

Avaliação interna e externa		Sexo/Género		Total
		Feminino	Masculino	
		4	3	7
	%	5,7%	4,3%	10,0%
Não		8	3	11
	%	11,4%	4,3%	15,7%
Sim		20	21	41
	%	28,6%	30,0%	58,6%
Talvez		5	6	11
	%	7,1%	8,6%	15,7%
Total		37	33	70
	%	52,9%	47,1%	100,0%

De uma forma global, tanto nos inquéritos quanto nas entrevistas e nos grupos focais, os professores, tanto do 1º como do 2º ciclo, reconhecem e valorizam positivamente o novo sistema de avaliações.

Em primeiro, a avaliação diagnóstica, em regra, realizada no primeiro trimestre do ano letivo, permite ao professor conhecer os seus alunos, tanto em termos de potencialidades como dificuldades, ao mesmo tempo que permite verificar se os pré-requisitos estão preenchidos. Pode ainda constituir num elemento importante de identificação de alunos com dificuldades de aprendizagens e que demandam uma atenção particular do docente e/ou de eventual assistência de outros agentes educativos.

Em segundo lugar, a avaliação formativa, feita de forma permanente, permite um acompanhamento longitudinal dos alunos, na sua diferenciação e heterogeneidade. Ela permite dar efetividade ao sistema de avaliação das aprendizagens, que dispõe como um dos princípios orientadores a avaliação processual, valorizando o percurso do aluno.

Em terceiro lugar, a avaliação sumativa objetiva classificar o nível de aprendizagem para efeitos de classificação e determinação do “mérito” e das condições consideradas necessárias para a transição do nível/ano de escolaridade.

Estas múltiplas formas de avaliação, que se traduzem em vários elementos e instrumentos são, para a grande maioria dos professores, de extrema importância para uma avaliação mais justa e objetiva e que atende as especificidades de cada aluno.

Os posicionamentos vinculados pelos docentes do 1º ciclo, em relação ao sistema de avaliação das aprendizagens, podem ser explicitados através das narrativas que seguem:

- A nível local como tem sido hábito, por cada trimestre, para além das avaliações diagnóstica e formativa, aplicarmos duas avaliações sumativas por trimestre e no final do 1º ciclo, como mandam as normas, os alunos são submetidos a uma avaliação final;
- As duas novas formas complementares de avaliação no EBO estão adequadas porque uma complementa a outra e ajuda a medir o nível de ensino no país;
- Durante o trimestre avaliamos os alunos/as alunas através de vários instrumentos, a fim de podermos ter uma avaliação mais clara possível;
- [O novo sistema de avaliação é positivo] porque é através dessas avaliações que posso ver o nível de aprendizagens dos meus alunos. Têm permitido a recolha de informações importantes sobre todo o processo ensino-aprendizagem. (...) Todos os tipos de avaliação são necessários para a medir o conhecimento e avaliar o sistema em si;
- As avaliações sumativas são as mais implementadas, duas por trimestre em cada disciplina nuclear. As diagnósticas são implementadas, penso que, para muitos professores, por obrigação. Mas, não se está a tirar o proveito devido da "organização", como deveria ser, pois, muitos professores não corrigem as provas, outros corrigem, mas não fazem as anotações devidas dos resultados e, pior ainda, não existe um plano de seguimento ... As formativas aplicam-se, mas, por causa dos muitos conteúdos a trabalhar, não se está a dar a devida atenção na regulação, parar e repetir os conteúdos, no caso de se deparar com muitos insucessos... e, também por causa de outros elementos de avaliação a preencher no SIGE, fichas de exercícios e trabalhos individuais, acho que se passou a atribuir notas quantitativas às avaliações formativas para se poder preencher esse OEA. A nosso ver, para o tempo letivo trimestral, estamos com muitas avaliações a se implementar;
- Na minha opinião, acho que são muitas avaliações internas e para isso deveria haver um modelo de fichas para apoiar o professor, particularmente nas áreas de Expressões, onde o professor encontra mais dificuldades por não ter formações nessas áreas e quanto às externas, como a Avaliação Aferida, é totalmente diferente da forma como elaboramos os exercícios que aplicamos na sala de aula...;
- Na minha opinião, existe um excesso de avaliações exigidas para serem aplicadas, não havendo muito espaço para trabalhar adequadamente os novos conteúdos, quanto mais para fazer recuperação das lacunas que os alunos possam apresentar. Duas avaliações sumativas por trimestre é um perfeito exagero, não há tempo para a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos com mais dificuldades;
- A avaliação externa não conhece os conteúdos já estudados pelos alunos.

Embora uma parte substancial avalie positivamente o sistema de avaliação de aprendizagens implementado no âmbito da RC, existem algumas reflexões críticas sobre a sua operacionalização.

Desde logo, para alguns professores do 1º ciclo e para a quase totalidade dos professores do 2º ciclo, são múltiplos os instrumentos de avaliação, sobrecarregando os professores e os alunos, reduzindo o tempo efetivamente destinado aos conteúdos de aprendizagem.

Para os professores, particularmente em trimestres considerados curtos, as atividades de avaliação tendem a fazer diminuir os tempos efetivamente letivos. Ademais, as avaliações, com ênfase nas sumativas, de todas as disciplinas do 2º ciclo tendem a estar concentradas num período relativamente curto de tempo, não obstante o facto de as direções dos agrupamentos e escolas terem um mecanismo de marcação prévia dos testes, visando diminuir a sua concentração. Contudo, professores, alunos e pais e encarregados de educação têm sublinhado que a sobrecarga com atividades avaliativas é particularmente danosa para os alunos, com impacto nos seus resultados escolares.

Acrescentam que, normalmente, para além das avaliações sumativas, os alunos são confrontados com a realização de uma multiplicidade de trabalhos (trabalhos individuais, trabalhos de grupo, resolução de fichas de exercícios) e de muitas disciplinas, por vezes ao mesmo tempo. Nestes casos, muitos alunos sentem-se obrigados a escolher que trabalho realizar, com implicações nos seus resultados escolares e nas suas notas trimestrais e anuais.

Pais e encarregados de educação, mas também professores, afirmaram que em muitos contextos os alunos são obrigados a fazer a “escolha de Sofia”⁵⁵. Na verdade, não podendo realizar todas as atividades avaliativas e, ao mesmo tempo, preparar-se para as provas sumativas, os alunos tendem a escolher os trabalhos ou provas que têm mais peso na avaliação final ou das disciplinas com as quais têm maiores afinidades.

No 1º ciclo, a questão das avaliações é discutida pelos atores do sistema educativo, atrelada à problemática da transição de ano.

Nos três primeiros anos do 1º ciclo, a questão das avaliações não constitui um problema especialmente colocado pelos intervenientes do sistema educativo. Para os docentes e pais e encarregados de educação, os instrumentos de avaliação das aprendizagens exigidos pelo SNAA e pelo SIGE⁵⁶ são mais facilitadores do que dificultadores para a atividade docente e para uma avaliação objetiva, justa e transparente. O problema que, na opinião desses atores, se coloca nos três primeiros anos do 1º ciclo prende-se com a questão da transição de ano. Muitos sustentam que a transição “automática”⁵⁷ sem que o aluno tenha cumprido os objetivos de aprendizagem tende a ter um “efeito cascata”⁵⁸, transitando problemas de um ano para outro e que, no caso, do 1º ciclo, tende a ter uma barreira mais ou menos definitiva no 4º ano. Para o 2º ciclo, a barreira encontra-se no 8º ano, fim do EBO.

A maioria dos intervenientes sustenta que a transição automática deveria ocorrer apenas do 1º para o 2º ano, pois é o momento de início da alfabetização e de introdução do aluno ao sistema escolar (sem prejuízo da importância do pré-escolar como porta de entrada), ainda que alguns defendam que mesmo no 1º ano, uma vez não cumpridos os objetivos de aprendizagem, a retenção se justificaria.

No entanto, a partir do 2º ano, a não transição por não cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos para as disciplinas é largamente partilhada pelos intervenientes. Para muitos professores, a não transição no 2º ano pode ser importante para o aluno, no sentido de permitir que possa apreender adequadamente os conteúdos programáticos, até porque o 3º ano representa, na opinião desses atores, um aumento significativo do nível de complexidade dos

⁵⁵ “O dilema de Sofia” está inscrito no romance *A Escolha de Sofia* (*Sophie's Choice*) de William Styron publicado em 1979 e que viria a ser consagrado em filme. O romance, que é em parte autobiográfico, narra o envolvimento de Stingo com a bela Sofia, assombrada pela terrível escolha que precisou de fazer um dia e que não somente definiu o resto da sua vida, como também se tornou uma expressão idiomática: **fazer uma “escolha de Sofia” significa ver-se forçado a optar entre duas alternativas igualmente insuportáveis.**

⁵⁶ Na linguagem quotidiana, muitos dizem SIGE e não SNAA. Com a criação de um sistema informatizado de lançamento das avaliações e do cálculo (feito automaticamente, pois está parametrizado pelo Sistema) das notas, os professores são obrigados a seguir a parametrização definida pelo algoritmo da avaliação, bem como obedecer aos prazos também parametrizados.

⁵⁷ Voltaremos a esta questão quando da análise e reflexão críticas da implementação da Revisão Curricular, isto porque parece existir um desconhecimento ou um não conhecimento adequado do sistema de avaliação e de transição. Contudo, como sustenta Michel Foucault “as palavras criam as coisas”, na justa medida em que muitos intervenientes vivenciam o que percecionam como realidade e não necessariamente o que dispõem os normativos.

⁵⁸ Cadeia de eventos em que o efeito de um é a causa do efeito de outro, de forma a que todos os eventos dessa cadeia estão interligados por uma relação de causa e efeito, também conhecido como efeito dominó.

conteúdos, incompatível com situações de não domínio de pré-requisitos fundamentais. Da mesma forma, a passagem do 3º para o 4º ano impõe, para uma grande parte dos agentes educativos auscultados, a necessidade do cumprimento dos objetivos de aprendizagem, fazendo com que o 4º ano, ano de transição para o 2º ciclo e em que os alunos estão sujeitos às provas nacionais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas, não se transforme num grande funil, como, em grande medida, tem sido.

Na verdade, praticamente todos os agentes educativos envolvidos consideram que o 4º ano tem sido um ano crítico. Trata-se do final do 1º ciclo, quando os alunos são submetidos às provas nacionais, devendo ter resultados (sumativos) positivos para a transição para o 2º ciclo do EBO. Reconhecem que os alunos que foram transitando com dificuldades e que, sistematicamente, não cumpriram os objetivos de aprendizagem, têm grande probabilidade de reprovação sucessiva no 4º ano.

Para além das dificuldades de aprendizagem, um outro fator explicativo, evocado pelos professores, tem a ver com o modelo das provas nacionais. Com efeito, apontam que, muitas vezes, os alunos não estão familiarizados com o modelo das provas nacionais, bem como a extensão das mesmas (a quantidade de itens em avaliação). Alguns pais e encarregados de educação, e alunos, relataram situações de bloqueio e medo quando os seus educandos tiveram acesso às provas. Uma aluna disse que não resistiu e chorou quando viu a prova. Uma mãe comentou que foi esperar a sua filha depois do exame. Tratava-se de uma excelente aluna, mas que saiu chorando. Outros pais que também estavam esperando os seus filhos, disseram que se aquela aluna, excelente aluna, saiu chorando, deveriam imaginar o que terá acontecido com os demais alunos.

Uma outra dificuldade apontada com as provas nacionais do 4º ano tem a ver com o facto de os examinadores não serem os professores dos alunos e nem estes estão presentes durante os exames. De acordo com os professores, deve-se ter em conta que a relação construída durante quatro anos é de familiaridade e de estabelecimento de fortes laços emocionais entre os alunos e os seus professores, a que se acresce o facto de grande parte dos alunos ser relativamente de baixa idade. A presença, mesmo que de forma discreta dos professores, poderia minimizar os impactos psicológicos negativos nos alunos no momento dos exames, com impacto mais positivo nos resultados da avaliação. Agregam os professores e pais e encarregados de educação que se trata da primeira vez que, numa avaliação, os alunos não têm a presença dos seus professores.

Relativamente ainda à questão das transições de ano, alguns dirigentes e professores sustentam que o 1º ciclo do EBO deve ser visto e analisado como uma totalidade, num ciclo de alfabetização e de preparação das bases para um ensino mais diferenciado e de maior complexidade, a partir do 2º ciclo. Neste sentido, a questão das retenções deve ser acautelada e deve acontecer com ponderação, buscando-se, antes, como previsto no SNAA, trabalhar no sentido de superação das dificuldades dos alunos.

Acrescentam ainda que a Revisão Curricular propõe como paradigma uma educação processual e que, portanto, procura acompanhar a evolução do aluno, tendo em conta o seu ponto de partida. Neste sentido, a avaliação de cada um dos anos do 1º ciclo faz parte de um todo, que são os 4 anos de escolaridade. É, por isso, aliás, que se tende a privilegiar que durante os 4 anos os alunos devam ser acompanhados pelo mesmo docente.

No 2º ciclo, a questão das transições coloca-se, de acordo com os professores, já no 5º ano, quando, para muitos, existiria uma passagem “automática” para o 6º ano. Alguns professores

entendem e justificam a necessidade de um cuidado particular com esses alunos, pois passam do regime de monodocência para a pluridocência, com uma grande quantidade de disciplinas novas e com professores com os quais se torna difícil tecer relações interpessoais muito fortes.

No 6º ano, a questão coloca-se com alguma acuidade, particularmente para a disciplina de HGCV, bianual nos dois primeiros anos do 2º ciclo. Com efeito, os alunos podem transitar para o 7º ano com deficiência nesta disciplina. É verdade que existem mecanismos de aprovação, mediante os exames nacionais (recurso), mas, não raras vezes, por desconhecimento dos alunos e dos seus pais e encarregados de educação não têm ciência deste facto, pensando que uma vez transitado de ano já não há mais problemas. Contudo, chegado ao 8º ano, fim do EBO, o aluno é confrontado com a necessidade de aprovação à disciplina sob pena de reprovação. A situação tende a agravar-se quando, findo o 6º ano, os alunos devem mudar de escola. Com efeito, em muitos agrupamentos escolares, existem escolas que possuem turmas do 1º ao 6º ano de escolaridade e que, a partir do 7º ano, devem deslocar-se à escola-sede do agrupamento. Nestes casos, nem sempre os responsáveis estão atentos aos alunos com deficiência à HGCV e, por isso, nem sempre implementam mecanismos de resolução do problema antes do 8º ano.

Boas Práticas 1.

A situação vivenciada com os alunos que transitaram para o 7º ano com deficiência na disciplina de HGCV fez com que alguns agrupamentos, através dos subdiretores pedagógicos e dos subdiretores administrativos e financeiros, tomassem algumas medidas que se mostraram eficazes.

1. Para os que mudam de escola, solicitar o histórico escolar para efeitos de matrícula;
2. Levantamento de todos os alunos com deficiência na disciplina;
3. Informação ao aluno e aos pais e encarregados de educação da situação pendente;
4. Elaboração de um plano de recuperação de aprendizagem;
5. Incentivo à realização da prova concelhia /ou exame nacional (recurso) o mais rapidamente possível;
6. Introdução de mecanismos proativos durante o 6º ano para evitar/eliminar transição com deficiência.

Ainda no 2º ciclo, os agentes educativos levantam outros pontos que, na sua visão, tornam o sistema de transição complexo e problemático:

- (i) Os alunos podem transitar do 6º para o 7º ano com 4 deficiências, desde que não haja cumulativamente deficiências em Língua Portuguesa e Matemática;
- (ii) Os alunos podem transitar do 7º para o 8º ano com 3 deficiências, desde que não haja cumulativamente deficiências em Língua Portuguesa e Matemática;
- (iii) A transição do 8º (fim do EBO) para o 9º ano (ensino secundário) com nenhuma deficiência;
- (iv) Peso das Provas Nacionais e concelhias no 8º ano, relativamente à média ponderada das notas das disciplinas.

Relativamente ainda ao SNAA, mais três questões são colocadas pelos interlocutores auscultados a nível dos concelhos:

- (a) *O processo de validação das Provas Concelhias pelo Ministério da Educação (DNE)*
Trata-se de um processo necessário que permite não apenas analisar a correção das mesmas como também ter uma perspetiva comparativa nacional por parte do órgão que define, acompanha e avalia as políticas educativas. Contudo, a quantidade das provas a validar e os recursos humanos limitados da DNE, atrasos na aprovação/não objeção ou

na formulação de recomendações, visando a revisão das provas têm acontecido, por vezes, com algum atraso, o que causa alguns contratempos a nível dos concelhos. Assim, muitos intervenientes sugerem que as equipas concelhias sejam formadas no processo de elaboração das provas e que todo o processo da sua validação seja atribuído à Delegação, sem prejuízo da remissão das provas à DNE para verificação à posteriori⁵⁹;

- (b) *Provas Nacionais: 1-* Os intervenientes dos concelhos são de acordo que a elaboração das provas nacionais deva ser uma atribuição da DNE, sugerindo a montagem de uma equipa para o efeito, de forma a facilitar o processo de sua elaboração, validação e envio às Delegações. Neste momento, apontam as Delegações que as chaves de acesso às provas nacionais têm sido disponibilizadas tardiamente (nas vésperas da sua aplicação), tendo as Delegações a responsabilidade da sua multiplicação (cópias) e transporte para as escolas, muitas delas dispersas, para situações de recursos escassos ou com a inexistência de transporte. 2- De igual modo, a não harmonização dos conteúdos das disciplinas entre os concelhos torna as Provas Nacionais problemáticas e com impacto negativo para alunos que, durante o ano letivo, tenham mudado de concelhos e/ou de escolas. A resolução deste problema passa, na opinião de muitos intervenientes auscultados, pela criação de Coordenadores Nacionais das Disciplinas, com responsabilidades na coordenação e planificação dos conteúdos a lecionar, com os seus pares concelhios e sob supervisão da DNE, visando uma harmonização nacional. Sugere-se que os Coordenadores Nacionais das disciplinas sejam escolhidos inter pares, com um mandato fixo e a coordenação exercida de forma rotativa entre os concelhos. As novas tecnologias de informação e comunicação resolveriam obstáculos que esta proposta poderia suscitar;
- (c) *Calendário Escolar / Calendário das Provas Nacionais e Concelhias.* Neste momento, as datas para as Provas Nacionais e Concelhias são fixadas no calendário escolar e, por vezes, não atentam para as especificidades regionais e locais (feriados, atividades religiosas e culturais), particularmente as que se realizam no final do ano letivo, época das festas juninas. O que muitos propõem, particularmente para as Provas Concelhias, é que o calendário escolar fixe um intervalo de datas e não datas precisas, deixando às Delegações, informando a DNE e a IGE, a responsabilidade para a sua marcação.

Apesar das dissonâncias entre as opiniões dos professores, dos dirigentes concelhios e da DNE em matéria de avaliação, o que resulta da análise cruzada dos normativos sobre a avaliação e prática avaliativa é que há necessidade de desenvolvimento de ações de formação/capacitação/socialização do Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagens e a realização de ateliers de como utilizar os diversos elementos de avaliação nele constantes.

5.3. Apoio ao estudo e enriquecimento curricular

⁵⁹ As informações recolhidas apontam que são os professores das escolas, e responsáveis pela leção das disciplinas, que elaboram propostas de provas e que são submetidas à Delegação (Provas Concelhias) e DNE (Provas Nacionais) para validação. O que eles sugerem é que haja uma formação, pois nem todos os professores dominam de forma adequada o processo e as técnicas de elaboração das provas. Com esta formação, poder-se-ia delegar nas Delegações a validação das provas ao mesmo tempo que, com professores capacitados, a DNE levaria menos tempo na análise e em eventuais ajustes em decorrência das recomendações feitas. De igual modo, deve-se ter presente que a DNE disponibiliza o Caderno de Apoio à aplicação das Provas Finais. Já as Provas Concelhias são elaboradas e validadas por equipas concelhias e depois enviadas à DNE para validação/homologação.

As atividades de enriquecimento curricular e de apoio ao estudo constituem elementos estruturantes da Revisão Curricular na justa medida em que visam promover o sucesso escolar de todos, assegurando que ninguém potencialmente ficará para trás. Em termos normativos, o Decreto-Lei n 27/2022, que estabelece o currículo do EBO, no artigo 20º dispõe que:

1- As atividades de enriquecimento curricular são de caráter não disciplinar e, embora sejam de frequência facultativa, estão inseridas no horário dos professores e no horário dos alunos, quando estes optam pela sua frequência.

2- Caso não pretendam que os seus educandos frequentem as referidas atividades, os pais e encarregados de educação, no ato de matrícula, devem declarar expressamente a sua opção.

3- A área Projeto Local é um tempo e um espaço curriculares ao serviço da integração das restantes áreas curriculares sendo, por um lado, servindo de reforço e materialização de projetos pluri/interdisciplinares numa perspetiva de integração de saberes e, por outro, de reforço da parceria com a comunidade na convergência dos objetivos da educação escolar.

4- Sem prejuízo da constante nas matrizes curriculares do ensino básico, as escolas, no âmbito das suas competências, podem propor atividades de formação cívica, cultural, artística, desportiva e recreativa que permitam a participação e responsabilização da comunidade educativa e incentivem a articulação da família, da escola e da comunidade.

5- As atividades de enriquecimento curricular, como clubes e áreas de projeto local devem ser contextualizadas em cada escola, em parceria com os municípios e/ou associações comunitárias, permitindo às crianças vivenciar outras dinâmicas e a sua inserção de forma consciente e crítica na comunidade.

Por sua vez, o Decreto-Lei 29/2022, no seu artigo 62º define as balizas referentes às medidas de apoio aos alunos, no sentido de assegurar que os objetivos de aprendizagem possam ser atingidos, garantindo o sucesso escolar e uma trajetória educativa ótima. Nestes termos, dispõe este artigo que:

1- A partir da informação fornecida pelas diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e de outros elementos considerados pertinentes, devem ser adotadas as medidas necessárias à promoção do sucesso educativo, definindo o plano de atividades de acompanhamento pedagógico orientado para a turma ou individualizado, com medidas adequadas à resolução das dificuldades do aluno.

2- Os alunos têm direito às medidas de apoio ao estudo que garantam um acompanhamento mais eficaz face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas.

3- A decisão sobre as medidas a implementar é tomada a partir de um conhecimento das dificuldades manifestadas pelos alunos, devendo estar centradas em respostas pedagógicas alinhadas com a situação diagnosticada, assumindo, sempre que aplicável, um caráter transitório.

4- No desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, as medidas de promoção do sucesso educativo concretizam-se, designadamente, através de:

- a) Apoio ao estudo, orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas;
- b) Atividades de apoio ao estudo através da consolidação e desenvolvimento das aprendizagens, visando o reforço do apoio nas disciplinas com maiores níveis de insucesso e o acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das aprendizagens de várias áreas disciplinares, a prática de rotinas de pesquisa e seleção de informação e a aquisição de métodos de estudo;
- c) Constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma, tendo em atenção os recursos da escola;
- d) Estudo acompanhado no 1º ciclo, tendo por objetivo apoiar o aluno na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, nomeadamente na resolução dos trabalhos de casa;
- e) Colaboração em sala de aula, valorizando-se a experiência e a prática colaborativa que

conduza à melhoria do ensino;

- f) Acompanhamento extraordinário do aluno no 1º e 2º ciclos, conforme estabelecido no calendário escolar;
- g) Aplicação de um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor de turma, no 1º ciclo, ou pelo Conselho de Turma, no 2º ciclo, contendo estratégias de recuperação que contribuam logo que sejam detetadas dificuldades;
- h) Aplicação de um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo Conselho de Turma, ao aluno interno do 6º e 7º anos de escolaridade, que não tenha obtido aprovação, após a aplicação do exame nacional previsto no n.º 2 do artigo 55º, contendo estratégias de recuperação que visam colmatar dificuldades detetadas no percurso escolar do aluno nas respetivas disciplinas anuais que contribuam para a realização do exame nacional no ano letivo subsequente; e
- i) Outras medidas que a escola considere adequadas às dificuldades dos alunos.

No 1º ciclo do EBO, as atividades de enriquecimento curricular e de apoio ao estudo são mais facilmente asseguradas, uma vez que muitos professores utilizam o período contrário ao das aulas para trabalhos complementares com alunos com dificuldades de aprendizagem (incluindo muitos alunos com NEE).

Para os alunos cujos pais e encarregados de educação possuem boas condições socioeconómicas, estes tendem a colocar os seus filhos em explicação, seja com professores dos mesmos, seja com outros, mediante pagamento. Para os alunos provenientes de famílias com fragilidades socioeconómicas, o apoio ao estudo mostra-se mais relevante e é nestes casos que as ações de apoio ao estudo ou de enriquecimento curricular se mostram adequados.

Os professores têm buscado, já no início do ano letivo, nas avaliações diagnósticas, detetar necessidades de apoio específico.

Tabela 77. Impacto da avaliação diagnóstica na identificação de necessidades específicas de recuperação (1º ciclo)

		Sexo/Género		Total
		Feminino	Masculino	
	% o	3 3,3%	1 1,1%	4 4,4%
	Não	0	2	2
	%	,0%	2,2%	2,2%
	Sim	60	24	84
	%	66,7%	26,7%	93,3%
Total		63	27	90
	%	70,0%	30,0%	100,0%

Com efeito, 93,3% dos professores afirmam que utilizam a avaliação para detetar necessidades específicas de aprendizagem dos seus alunos.

Tabela 78. Grau de elaboração e elaboração de Planos de recuperação de aprendizagens (1º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
	4	1	5
%	4,4%	1,1%	5,6%
Não	7	4	11
%	7,8%	4,4%	12,2%
Sim	52	22	74
%	57,8%	24,4%	82,2%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

A identificação das necessidades de recuperação de aprendizagens tem levado, segundo 82,2% dos professores, à elaboração de Planos de Recuperação.

No entanto, as entrevistas e os grupos focais mostram haver uma discrepância em termos de implementação de planos de recuperação de aprendizagens, seja mediante apoio ao estudo, seja através de atividades de enriquecimento curricular, conforme os concelhos e as escolas. Com efeito, as dificuldades maiores são enfrentadas em concelhos em que não existe disponibilidade de espaços (salas) para desenvolvimento destas atividades ou nos casos em que alguns alunos (em regra os mais necessitados) residem longe da escola e não existe garantia de transporte no período contrário ao das aulas. Nas ilhas do Sal e da Boavista, mas também em S. Vicente, existe o problema da falta de salas, particularmente nos centros urbanos de Espargos, Santa Maria e Sal Rei. A questão da distância coloca-se em concelhos com comunidades rurais dispersas, com as residências dos alunos longe das escolas. É a situação de algumas comunidades dos municípios de Santo Antão e Santiago.

Em Tarrafal de S. Nicolau, especificamente na sede do concelho, a Delegação do ME tem organizado, de forma sistemática, sessões de apoio ao estudo para os alunos do EBO com necessidades de suporte pedagógico, havendo professores destinados a este tipo de atividades. Em regra, são professores sem turma, nomeadamente por razões médicas, e que têm, no entanto, disponibilidade para realizar esse tipo de atividade de realização de recuperação de aprendizagem de alunos com dificuldades.

No 2º ciclo, os professores/diretores de turma dispõem, nos seus horários, de uma hora semanal para o encontro com os alunos da turma (artigo 21, nº 3 do DL nº 27/2022) e que tem sido destinado, em muitos casos, para apoio ao estudo, nas disciplinas que ministram⁶⁰.

Para os docentes do 2º ciclo, a implementação do novo sistema de avaliação apresenta mudanças e inovações importantes, tornando-se mais objetivo. De uma forma global, 88,6% dos professores inquiridos afirmam que seguem os termos definidos no regulamento das avaliações, sendo que apenas 5,7% afirmam não fazer com a regularidade sugerida a avaliação diagnóstica, embora a

⁶⁰ Esta situação traduz-se no seguinte: os diretores de turma apenas trabalham com os seus alunos matérias relacionadas com a disciplina que lecionam e não necessariamente matérias de disciplinas nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades. Neste sentido, os planos de recuperação de aprendizagens e as sessões de apoio ao estudo (estas devem essencialmente ter como objetivos: apoiar e orientar a realização dos Trabalhos de Casa; ensinar os alunos a desenvolverem Métodos de Estudo; auxiliar no desenvolvimento de Autonomia e Autoconfiança) devem merecer um tratamento específico e em momentos também específicos.

avaliação formativa e a sumativa sejam feitas, pois sejam os responsáveis das escolas, seja o próprio SIGE, os obriga, o que, resulta, aliás, do SNAA.

Tabela 79. Grau e regularidade na realização de avaliação diagnóstica (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
NR	2	2	4
%	2,9%	2,9%	5,7%
Não	3	1	4
%	4,3%	1,4%	5,7%
Sim	32	30	62
%	45,7%	42,9%	88,6%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Interessante observar que as avaliações diagnósticas, realizadas no início do 1º trimestre, têm tido, para 87,1% dos professores, um impacto positivo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, nos grupos focais esta questão foi refletida pelos docentes que afirmaram que os resultados da avaliação diagnóstica permitem conhecer melhor cada aluno, tomando-os na sua individualidade e facilitando o desenvolvimento de estratégias específicas de ensino.

Tabela 80. Impacto dos resultados da avaliação na melhoria do ensino-aprendizagem (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	5	2	7
%	7,1%	2,9%	10,0%
Não	1	1	2
%	1,4%	1,4%	2,9%
Sim	31	30	61
%	44,3%	42,9%	87,1%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Reconhecem, contudo, que exige do professor uma maior disciplina na preparação e seguimento dos seus alunos, mas permite que a observação individualizada, um dos elementos da formação formativa, seja facilitada.

Tabela 81. Impacto dos resultados da avaliação na identificação de necessidades de recuperação (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	3	3	6
%	4,3%	4,3%	8,6%
Não	1	2	3
%	1,4%	2,9%	4,3%
Sim	33	28	61
%	47,1%	40,0%	87,1%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

De uma forma global, os resultados da avaliação diagnóstica, num primeiro momento, e das avaliações formativas, num segundo, permitem ao professor, e a todo o tempo, a possibilidade de identificação de necessidades específicas de reforço individualizado das aprendizagens, fornecendo *inputs* para a elaboração dos Planos de Recuperação de Aprendizagens.

Tabela 82. Impacto dos resultados da avaliação na elaboração de Planos de Recuperação de Aprendizagens (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	4	4	8
%	5,7%	5,7%	11,4%
Não	8	3	11
%	11,4%	4,3%	15,7%
Sim	25	26	51
%	35,7%	37,1%	72,9%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Com efeito, 87.1% por inquiridos apontam que as avaliações lhes permitiram identificar as necessidades dos seus alunos e, destes, 72,9% afirmam que a identificação dessas necessidades lhes foram importantes na preparação dos Planos de Recuperação das Aprendizagens.

As discussões nos grupos focais permitem relativizar algumas dessas informações, tendo em conta diferenças concelhias e da trajetória dos docentes. Com efeito, nos concelhos e escolas com rácio/ turma muito elevados, como são os casos da ilha do Sal, Boavista, S. Vicente e Praia, a atenção diferenciada e individualizada é, na perspetiva dos docentes, complicada. Esta situação tende a agravar-se nos casos de professores no início de carreira (sem redução de tempos letivos) e aqueles que lecionam disciplinas com carga semanal de 2 horas. Nestes casos, podem, no limite, ter cerca de 300 alunos, o que dificulta o estabelecimento de uma efetiva relação individualizada com os mesmos, um dos princípios básicos da Revisão Curricular.

5.4. Inclusão em Educação

A inclusão em educação tem constituído um pilar importante das políticas educativas. Em Cabo Verde, um dos objetivos constantes do Programa do Governo da IX Legislatura para a Educação é a «Promoção da igualdade de oportunidades para todos, na criação de condições condignas para os alunos com NEE e respetivos docentes, com a dotação de estruturas físicas, condições humanas, materiais, financeiras adequadas a uma prática educativa voltada para a inclusão».

De igual modo, para o Governo “Existe a consciência da necessidade de se consolidar as conquistas alcançadas [no domínio da inclusão em educação], assim como de fortalecer a educação especial com ênfase na inclusão escolar das crianças e jovens com NEE, reforçando o princípio da inclusão educativa a todos os níveis, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo do percurso escolar, considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade”.

Assim, o Decreto-lei nº 9/2024 de 29 de fevereiro estabelece as normas que garantem a inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificando e reforçando a institucionalização das políticas de inclusão que vinham sendo desenvolvidas. No domínio específico da educação, o ME criou em todas as Delegações as EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), dispondo de um núcleo de técnicos e de salas de recurso para apoio às Escolas. De igual modo, ao nível dos conselhos diretivos dos agrupamentos, existem os subdiretores para Assuntos de Inclusão Social e Promoção da Cidadania que se articula com os gabinetes de ação educativa e orientação vocacional e o núcleo de gestão de atividades socioeducativas e de promoção da cidadania.

As escolas têm tido, neste processo, uma preocupação em assegurar que, no EBO, todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição física e socioeconómica, tenham acesso à escolaridade obrigatória em condições de maior equidade possível.

Para os alunos com necessidades educativas especiais, tanto as permanentes como as transitórias, existe toda uma preocupação da sua identificação e sinalização, visando o desenvolvimento, segundo os casos dos respetivos PEI (Plano Educativo Individual) ou CEI (Currículo Específico Individual).

De acordo com os professores do 1º ciclo, as avaliações diagnósticas têm desempenhado, particularmente nos casos em que as dificuldades educativas não são evidentes, um papel fundamental na sua identificação e sinalização. Com efeito, 78,9% dos inquiridos disseram que a avaliação diagnóstica, mas também a formativa, tem tido essa função de despiste e alerta precoce nos casos de alunos com NEE.

Tabela 83. Impacto da avaliação diagnóstica na identificação e sinalização de alunos com NEE (1º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	5	1	6
%	5,6%	1,1%	6,7%
Não	8	5	13
%	8,9%	5,6%	14,4%
Sim	50	21	71
%	55,6%	23,3%	78,9%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

No entanto, os próximos são bem mais críticos quanto à existência efetiva, nas escolas, de condições de suporte aos alunos com NEE. Apenas 28,9% dos inquiridos apontam para a existência dessas condições.

Na verdade, embora existam equipas EMAEI nas Delegações, nem todas dispõem de recursos humanos especializados e nem tão pouco em quantidade para recobrir todas as escolas dos respetivos concelhos. Ademais, o diagnóstico do tipo de deficiência, condição fundamental para a definição de estratégias e abordagens educativas específicas, não se encontra disponível em igual dimensão em todos os concelhos, mesmo quando existam parcerias com as Delegacias de Saúde.

De igual modo, apesar de algumas ações de capacitação docente, numa grande maioria, os inquiridos sustentam não possuir conhecimentos técnicos que lhes permitam iniciar processos de sinalização de alunos com NEE. Quando sinalizados, dizem os docentes do 1º ciclo que têm dificuldades de traçar e implementar estratégias e abordagens pedagógicas diferenciadas. O suporte técnico, nestes casos, mostra-se fundamental e é o que, apesar dos esforços de muitas EMAEI, não tem acontecido na dimensão esperada pelos professores.

Tabela 84. Existência de mecanismos e condições de suporte aos alunos com NEE (1º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	10	1	11
%	11,1%	1,1%	12,2%
Não	36	17	53
%	40,0%	18,9%	58,9%
Sim	17	9	26
%	18,9%	10,0%	28,9%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

De forma recorrente, os professores apontam que, maioritariamente, acontece integração e não exclusão. Outros ainda referem que se corre o risco de uma dupla exclusão: dos alunos com NEE e dos demais alunos, estes porque os docentes deixam de lhes dar a atenção devida, uma vez que aqueles exigem, muitas vezes, muita atenção.

Algumas Delegações e agrupamentos procuraram minimizar os problemas apontados disponibilizando estagiários (em parceria com o IEF) para assistirem os professores titulares de turma. De igual modo, em alguns concelhos, tem havido colaboração com os professores de Educação Física e Educação Artística, tanto no 1º como no 2º ciclo, no desenvolvimento de estratégias educativas especiais. Esta colaboração tem-se traduzido, por exemplo, no trabalho do domínio do corpo, da lateralidade, incluindo a lateralidade fina, o desenvolvimento de habilidades motoras, permitindo o uso adequado de instrumentos de trabalho como canetas, lápis, compassos, etc.

De notar ainda que, nem todos os concelhos e Delegações dispõem de EMAEI com idênticos recursos (nomeadamente equipas multidisciplinares), criando uma desigualdade, de facto, na capacidade de prestação de assistência às escolas e aos professores.

No 2º ciclo, 87,1% dos docentes inquiridos afirmam que a avaliação diagnóstica e a formativa que realizam têm sido importantes na identificação dos alunos com NEE, indo na mesma linha que os docentes do 1º ciclo.

Tabela 85. Impacto da avaliação diagnóstica e formativa na identificação e sinalização de alunos com NEE (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	3	3	6
%	4,3%	4,3%	8,6%
Não	1	2	3
%	1,4%	2,9%	4,3%
Sim	33	28	61
%	47,1%	40,0%	87,1%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

De igual modo, 70% desses inquiridos reforçam que a identificação e a sinalização dos alunos com NEE têm sido feitas essencialmente a partir dessas avaliações. Este facto mostra a relevância dessas avaliações no funcionamento de um sistema de alerta precoce, favorecendo tomadas de medidas e assegurando a inclusão educativa.

Tabela 86. Efetiva identificação de alunos com NEE, a partir das avaliações (2º ciclo)

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	2	5	7
%	2,9%	7,1%	10,0%
Não	8	6	14
%	11,4%	8,6%	20,0%
Sim	27	22	49
%	38,6%	31,4%	70,0%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

Contudo, na mesma linha dos docentes do 1º ciclo, apenas 20% dos professores do 2º ciclo afirmam que as escolas dispõem de condições para um efetivo suporte a esses alunos. A ausência de mecanismos de suporte refere-se às condições institucionais, mas também de competências e habilidades dos docentes para um efetivo e adequado trabalho com alunos com NEE.

Tabela 87 Existência de mecanismos e de condições de suporte aos alunos com NEE (2º ciclo)

	Sexo/Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
SR	6	9	15
%	8,6%	12,9%	21,4%
Não	22	19	41
%	31,4%	27,1%	58,6%
Sim	9	5	14
%	12,9%	7,1%	20,0%
Total	37	33	70
%	52,9%	47,1%	100,0%

De registrar que as informações recolhidas nas entrevistas e grupos focais mostram a vontade e o engajamento de todos os envolvidos com as políticas e ações de inclusão em educação. De forma específica os professores do EBO afirmam que buscam cumprir as diretrizes emanadas do ME, das Delegações e das Escolas. Em alguns casos, desenvolvem atividades específicas com alunos com NEE nas suas residências, no período contrário ao da lecionação, sem prejuízo de uma abordagem pedagógica diferenciada em sala de aula.

Há um posicionamento generalizado que há uma necessidade do reforço da capacitação dos docentes para o trabalho com alunos com NEE, bem como de assistência técnica especializada efetiva às escolas e aos professores. São relativamente poucos os professores que afirmam conhecer e dominar a Língua Gestual ou o Braille, nem tampouco identificar estratégias para trabalhar com alunos com outras deficiências, tais como a dislexia, a síndrome do X frágil, o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade).

Nos casos de alunos com paralisia cerebral severa e com necessidade de cuidados totais, os docentes são particularmente críticos, sugerindo a necessidade de se repensar, podendo haver necessidade de instituições especializadas para o efeito. Alguns referem-se inclusive à questão dos direitos humanos dessas crianças, apontando-se, por um exemplo, um caso em Porto Novo de um docente que tem uma aluna com paralisia cerebral, sendo o professor obrigado a assegurar-lhe cuidados totais, inclusive a troca de fraldas.

Os docentes apontam a necessidade, particularmente nas turmas com muitos alunos, que os docentes titulares (das turmas, para o 1º ciclo, e das disciplinas, para o 2º ciclo) tenham assistentes nos casos de existência de vários alunos com NEE, particularmente permanentes, severas e complexas.

5.5. Organização da rede escolar

A Revisão Curricular exigiu uma reorganização escolar, o que vem plasmado no Decreto-lei nº 8/2019 que estabelece o regime da organização, administração, gestão e funcionamento dos

estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário.

Assim, a rede escolar do ensino básico e secundário passou a estar organizada em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, nos termos do artigo 3º que define:

- 1- O agrupamento de escolas é uma estrutura organizacional, formada por um conjunto de escolas localizadas numa determinada área geográfica, que comunga de um projeto educativo comum e dotado de uma unidade de gestão própria;
- 2- As escolas não agrupadas são as escolas técnico-profissionais e as escolas cujas localizações geográficas e de acesso não permitem a sua integração e funcionamento em um agrupamento.

Em regra, até este momento, e de acordo com o anexo que se refere ao disposto no artigo 21º do DL nº 8/2019, existem 81 escolas agrupadas e 5 não agrupadas a nível do ensino público.

Na atualização da configuração, encontra-se uma multiplicidade de situações organizacionais e de gerências que tendem a facilitar ou não o quotidiano dos gestores, professores, alunos e pais e encarregados de educação. Na maior parte dos casos, as sedes dos agrupamentos estão nas escolas secundárias, sendo os diretores destas também os diretores dos Conselhos Diretivos dos agrupamentos.

Encontram-se, um pouco de forma dispersa por todos os concelhos, situações de escolas que disponibilizam 6 anos de escolaridade, obrigando a que os alunos frequentem os dois últimos anos (7º e 8º anos) nas sedes dos agrupamentos. Esta situação é muito comum, tendo em conta a dispersão das comunidades e de escolas. Também se encontram casos, mais raros, de escolas que oferecem apenas o 1º ciclo do ensino básico, significando que a partir do 2º ciclo devem deslocar-se para outras escolas, também aqui, na sua grande maioria, as sedes dos agrupamentos. Finalmente, encontramos situações de escolas que oferecem os 8 anos de escolaridade que compõem o EBO.

A mudança de escola no EBO constitui um problema para os alunos, obrigados a deslocações longas, ainda que os municípios disponibilizem, em muitos casos, transporte escolar. Noutros casos, bem raros, como ocorre com algumas comunidades mais isoladas de Porto Novo, os alunos são deslocados para a sede do concelho, ficando em regime de internato, numa faixa etária em que o apoio dos pais é considerado fundamental.

Para os pais, esta situação constitui um constrangimento tanto no acompanhamento dos seus filhos quanto num eventual acompanhamento nas escolas. De igual modo, para os professores significa ter que deslocar-se entre escolas diversas para o exercício da atividade docente, implicando custos acrescidos (quando estes não são cobertos pelos agrupamentos) bem como mais tempo de trabalho.

Mais duas dimensões foram evocadas pelos atores do sistema educativo ouvidos durante a avaliação: (i) a deslocação dos alunos do EBO para as Escolas Secundárias, sedes dos agrupamentos, faz com que os alunos “psicologicamente” se sintam alunos do “liceu”, o que dificulta – ou pode dificultar- o proposto pela RC, qual seja o EBO de 8 anos. Em alguns casos, esta mudança tem implicado no uso do uniforme oficial das escolas do ensino secundário, reforçando o sentimento de pertença a este nível de ensino; (ii) de igual modo, esta deslocação faz uma separação entre os docentes do 5º e 6º anos dos do 7º e 8º anos, o que tende a criar uma hierarquização entre eles, dificultando a cooperação e o sentimento de pertença. Isto é agravado quando alguns dos professores dos dois últimos anos do EBO são

também docentes do secundário⁶¹.

A reorganização da rede escolar em agrupamentos de escolas introduziu um conjunto de órgãos e serviços, no sentido de assegurar a autonomia e uma boa funcionalidade, com impacto na qualidade do sistema educativo. Em grande parte dos agrupamentos, as informações disponibilizadas mostram que os diversos órgãos estão funcionando, embora se coloquem algumas dificuldades na representação formal e legítima dos pais e encarregados de educação. Com efeito, apenas num único concelho foi possível encontrar uma Associação de Pais em processo de revitalização. Nos demais, os agrupamentos têm trabalhado com os pais e encarregados de educação que estão mais presentes na vida escolar dos seus filhos. A inexistência de Associações de Pais e Encarregados de Educação, na grande maioria dos agrupamentos, tem feito com que as escolas cooptem alguns pais para comporem os órgãos previstos pela lei.

A participação dos pais e encarregados de educação constitui, aliás, o grande desafio da comunidade educativa, na justa medida em que poucos são aqueles que vivem o quotidiano escolar dos seus filhos.

Tabela 88. Existência de Infraestruturas, equipamentos e materiais

	Sexo/Género		Total
	Feminino	Masculino	
SR	4	0	4
%	4,4%	0,0%	4,4%
Não	36	20	56
%	40,0%	22,2%	62,2%
Sim	23	7	30
%	25,6%	7,8%	33,3%
Total	63	27	90
%	70,0%	30,0%	100,0%

Um outro desafio colocado em todos os agrupamentos de escolas (se não nas sedes, pelo menos em muitas escolas agrupadas) tem a ver com as condições em termos de infraestruturas, laboratórios e equipamentos.

Existe um problema sério de conservação e manutenção das infraestruturas escolares, o que tem vindo a levar à degradação progressiva das mesmas. Para outras, os espaços são exíguos e não atendem às demandas do setor e nem tão pouco o que preconiza a Revisão Curricular. Em alguns casos, o número de salas de aula é insuficiente, o que explica, em parte, o deslocamento de alunos para as sedes dos agrupamentos. A ausência de salas de informática e equipamentos informáticos ou a necessidade da sua renovação explicam o facto de em muitas escolas não se ministrar essa disciplina, ainda que seja modular. A ausência de laboratórios de Física, Química, Biologia e Geologia constitui um grande constrangimento na consolidação da aprendizagem,

⁶¹ As orientações emanadas da DNE vão no sentido de um trabalho em equipa, nomeadamente na atividade de planificação, de formação, etc., entre os professores de todo o ciclo, isto é, do 5º ao 8º ano. No entanto, esta articulação sistemática não parece ocorrer com a regularidade requerida.

particularmente na sua dimensão prática e laboratorial. Mesmo em muitas escolas secundárias, sede de agrupamentos, estes problemas colocam-se. No 1º ciclo, (aplicável também ao 2º ciclo) a ausência de equipamentos e materiais para as aulas práticas de Ciências Integradas, mas também para a Educação Artística, tem dificultado enormemente a ligação entre a dimensão teórica e a prática (incluindo aqui a dimensão visual), fundamental para o desenvolvimento de muitas destrezas.

É precisamente por isso que grande parte dos professores (62,2%) afirma que as escolas não possuem infraestruturas, equipamentos necessários e adequados para responder aos desafios propostos pela RC.

Convém aqui referir um aspeto apontado em muitos concelhos e que se liga com a inclusão em educação: as condições de acessibilidade para deficientes físicos são inexistentes em muitas escolas. Aliás, as barreiras físicas, por causa de desenhos arquitetónicos não sensíveis às questões da deficiência, estão presentes em escolas com algum grau de vetustez.

6. Análise crítica e SWOT da Revisão Curricular

6.1. Análise Global da Revisão Curricular

A Revisão Curricular do Ensino Básico resultou da necessidade expressa, do Programa do Governo da IX Legislatura, “...de edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento, que oriente as crianças e os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo, capaz de interiorizar valores intrínsecos ao saber ser e estar, de responsabilização mútuas, enquanto membros da comunidade de preparação para a aprendizagem ao longo da vida, cultura de investigação, experimentação e inovação”.

Neste sentido, o reforço nos domínios das línguas, com a introdução do Francês e do Inglês, a introdução como área não científica das TIC, o reforço na Matemática e nas Ciências, bem como a aposta no ensino do Português como língua não materna inscrevem-se neste processo. Para assegurar uma efetiva e adequada implementação da RC, o quadro normativo, particularmente a LBSE, num primeiro momento, com a aprovação do Decreto- Legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro que introduz o Ensino Básico Obrigatório de 8 anos e a sua organização em 2 ciclos de 4 anos cada e abre o caminho para a Revisão Curricular.

A implementação da RC teve início no letivo 2017/2018, tendo conhecido a sua conclusão no ano letivo 2021/2022.

A estratégia adotada de uma implementação progressiva e flexível permitiu, antes da fixação normativa, que experiências concretas pudessem ser vivenciadas e, a partir delas, fazer as correções e ajustes necessários. Isto ocorreu nos Programas, nos Manuais das diversas disciplinas e nos Guias de orientação.

De igual modo, foi possível associar, no processo de elaboração e implementação da RC, professores cabo-verdianos de diferentes níveis de ensino na conceção de programas e manuais, bem como na formação em exercício dos docentes.

Sem dúvida que a RC implementada constituiu também uma inovação, não apenas na nova Matriz Curricular, nos Programas e Manuais, mas na estratégia adotada. Com efeito, em regra, as Revisões ou Reformas Curriculares dão-se a partir de experiências-piloto para, de seguida, se fazer a generalização. No presente caso, a Revisão Curricular fez-se de forma generalizada em todas as escolas, o que demanda uma engenharia e logística bem concebidas, cujo sucesso, em termos gerais, merece um relativo consenso de todos os intervenientes.

1º ciclo do EBO

A RC foi concebida para se assentar num funcionamento adequado entre três importantes intervenientes: (i) professores, (ii) alunos e (iii) pais e encarregados de educação. Com efeito, de forma particular nos primeiros anos, a consolidação das aprendizagens é- ou deve ser- assegurada com os exercícios constantes dos Manuais bem como com outros exercícios propostos por docentes. Neste sentido, a intervenção dos pais e encarregados de educação é crucial.

Na verdade, a introdução de um novo método de alfabetização e de novos Programas e Manuais pressupõe e exige o envolvimento desses três intervenientes de forma permanente

e articulada, sob pena de comprometer a eficácia do processo.

O M28P introduzido era conhecido, na altura da sua aplicação, por alguns docentes, como referiram os de Porto Novo e S. Filipe. De igual modo, os professores com experiência de alfabetização possuem já capacidades e habilidades que lhes permitem rapidamente assimilar o novo método, ainda mais quando reforçado com a realização de ações de capacitação. Os professores mais novos, particularmente os que não tiveram uma formação em alfabetização, enfrentaram maiores desafios, tendo sido crucial o suporte das equipas pedagógicas e o trabalho cooperativo entre colegas.

De um modo geral, o uso do novo método decorreu sem sobressaltos e a grande maioria sustenta que os resultados, em termos de aprendizagem, são positivos. Estes resultados são particularmente positivos entre alunos que frequentaram o pré-escolar e que chegaram ao EBO com um desenvolvimento psicomotor relevante, conseguindo manipular objetos cada vez menores e com movimentos mais complexos, facilitando o uso de canetas, lápis, tesouras, etc. Aliás, é a própria RC que sugere a necessidade de se melhorar a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, evitando mudanças bruscas no processo de educação.

Assim, para alunos que não frequentaram o pré-escolar ou para os que tiveram acesso a um pré-escolar deficitário em termos de qualidade dos trabalhos desenvolvidos e de preparação para o EBO, o sucesso com o método é menos efetivo. Contudo, como a alfabetização é pensada para o ciclo, muitos desses alunos que, no 1º ano, têm mais dificuldades, conseguem recuperar-se nos anos subsequentes.

Para que isso se efetive, a participação dos pais e encarregados de educação no apoio ao estudo domiciliário e o apoio ao estudo por parte dos professores são fundamentais.

Contudo, nem sempre isso ocorre. A grande maioria dos pais não consegue apoiar os filhos, seja porque estão ausentes (por causa do trabalho e/ou por outros motivos), ou porque não possuem literacia que lhes permita ajudar os filhos ou, ainda, porque os novos métodos de ensino-aprendizagem não são dominados por eles, podendo atrapalhar a aprendizagem. Este último aspeto foi particularmente apontado para o ensino da Matemática.

Ainda em relação ao M28P, os professores de todos os concelhos apontam que o seu uso exige a elaboração de muitos materiais visuais de suporte, preferencialmente coloridos, cujos custos têm sido totalmente assumidos pelos professores. Apontam, ainda alguns, que as 28 palavras estão todas decalcadas da realidade portuguesa, devendo-se repensar esta questão, introduzindo palavras mais próximas da realidade dos alunos cabo-verdianos.

Sugerem, no futuro, que os professores sejam mais e melhor ouvidos e envolvidos em todas as fases dos processos, pois poderão aportar contribuições relevantes. Aliás, muitos professores afirmaram que, em muitos casos, fizeram recurso a métodos alternativos, mais antigos e conhecidos de alfabetização, suprimindo as dificuldades de alguns alunos com o novo método. Essa facilidade e complementaridade explica, segundo esses docentes, o sucesso, seja na rapidez com que os alunos conseguem conhecer palavras e lerem frases, seja na construção da autonomia da aprendizagem, buscando outras leituras. Ainda de acordo com esses professores, o uso do M28P, na sua maleabilidade, permite entender como conseguem no primeiro ano trabalhar a

totalidade das 28 palavras para, no segundo ano, consolidar o processo de alfabetização. De sublinhar, no entanto, que existem casos de professores que não conseguem trabalhar as 28 palavras, dividindo-as pelos dois anos (1º e 2º ano).

- O Método das 28 palavras é excelente; contudo, falta formação a muitos professores, particularmente os novos, sobretudo em contexto de forte mobilidade docente que se verifica em alguns concelhos, como Sal, Boavista, Brava, S. Filipe, Mosteiros e Santa Catarina do Fogo;
- Formação adequada dos professores permite a conciliação de vários métodos; para muitos alunos, apenas o método de 28 palavras não é eficaz;
- Os textos não refletem a realidade do interior da ilha e não são nada emotivos, o que não desperta a atenção do aluno. É preciso nacionalizar os Manuais e mais do que nacionalizar, regionalizá-los, significando que a realidade física (geográfica, geológica, ambiental, etc.), económica, histórica, social e cultural das ilhas estejam espelhadas nos Manuais.

Relativamente ao Manual de Língua Portuguesa, os professores e os pais consideram-no com textos interessantes e com boa ilustração. No entanto, os textos são considerados longos (ainda que para se trabalhar essencialmente a oralidade) e pesados. Alguns sugerem a sua decomposição em dois: Manual propriamente dito e o caderno de exercícios.

Quanto ao Manual de Matemática, muitos professores sugerem também que poderia ser desdobrado em dois: o Manual e o caderno de exercícios, este preferencialmente mais rico. De um modo geral, a alfabetização matemática (conhecimento de números e cálculos iniciais) nos dois primeiros anos é percebida de forma diferenciada entre os docentes. A Revisão Curricular em Matemática introduziu um maior número de números do que no sistema anterior que, para alguns professores, não coloca problemas de maior pois, superando a aprendizagem de 0 a 20, a contagem fica relativamente mais fácil. Para outros, contudo, isto depende do desenvolvimento vindo do pré-escolar. Isto, sustentam, é particularmente no domínio de posicionamento no espaço, na problemática da lateralidade⁶².

Alguns professores referem que há necessidade de melhor articulação entre o Programa da disciplina e o Manual, pois não se encontram estruturados, do ponto de vista organizacional e de sequenciação de conteúdos, de forma paralela. Dito de outro modo, a estrutura do programa (em termos de temas e de conteúdos) não é a mesma do Manual. De igual modo, alguns professores apontam que o Manual de Matemática apresenta problemas, nomeadamente com muitos exercícios confusos e complexos. Seriam necessários mais exercícios, daí a sugestão de um Caderno de exercícios que permita os alunos exercitarem

⁶² Relativamente aos Manuais, já apontamos que eles foram objeto de revisão e de reedições. Contudo, pode ser importante aprofundar as questões colocadas pelos docentes e que visam a melhoria dos materiais disponibilizados aos professores e alunos.

os conteúdos vistos durante as aulas.

Para a disciplina de Ciências Integradas, os professores sublinham a complexidade dos conteúdos para o nível cognitivo e do “capital cultural” dos alunos. Esta complexidade particularmente observada a partir do 3º ano, quando, para muitos, observa-se uma quase ruptura com o nível de complexidade do 1º e 2º anos.

Esta é a razão, aliás, porque grande parte dos docentes, do 1º ciclo, ouvidos ter sugerido a necessidade de se repensar a possibilidade da introdução de algum tipo de aferição no final do ano letivo, para que os alunos transitem de facto com os objetivos de aprendizagem cumpridos⁶³.

Mais ainda, este tipo de aferição iniciará o processo de familiarização dos alunos com as provas nacionais do 4º ano, realizados sem a presença dos professores titulares da turma.

Quanto aos Manuais de Ciências Integradas não existem muitas reclamações, embora existam aqueles que afirmam que eles (os Manuais) possuem poucos exercícios e poucas temáticas diretamente relacionados com as vivências e as realidades dos alunos (necessidade de se traduzir nos Manuais as diferenças regionais/ilhas e locais/ concelhos, o que tem levado a que o professor tenha de recorrer a outros materiais de suporte, o que é extensível aos Manuais de Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto ao sistema de avaliação, não existem questionamentos particulares relativamente aos critérios e elementos de avaliação exigidos nem ao peso atribuído à avaliação diagnóstica e formativa.

A grande reflexão tem a ver com as chamadas transições “automáticas”. Neste ponto, a visão e perceção de dirigentes, gestores e professores não são coincidentes. Para os primeiros, não existe transição automática, com efeito, o quadro legal e normativo permite que as retenções/reprovações ocorram, impondo as condições para o efeito. Mais do que isso, o ensino está centrado no aluno e no seu sucesso em termos de ensino-aprendizagem, devendo a escola e os professores, cedo, despistarem necessidades de recuperação dos alunos com necessidades específicas de apoio à aprendizagem, envolvendo os pais e encarregados de educação. Não havendo, contudo, o cumprimento dos objetivos de aprendizagem indispensáveis, as normas apontam para a retenção.

No entanto, os professores afirmam haver uma excessiva burocratização do processo avaliativo, com uma supervalorização do papel decisório dos pais e encarregados de educação nos casos de necessidade de retenção. Por causa disso, mesmo que existam dispositivos normativos que apontem para os casos em que a retenção é possível e necessária, tal dificilmente ocorre.

Expressamente, muitos docentes referem que, do ponto de vista das estatísticas de aprovação, a Revisão Curricular é um sucesso. Contudo, do ponto de vista da qualidade das aprendizagens, é necessária alguma prudência na análise⁶⁴.

⁶³ A questão da introdução de provas/exames em cada um dos anos de escolaridade dos dois ciclos deve ser cuidadosamente ponderada, pois, caso contrário, pode desvirtuar completamente a filosofia que presidiu a Revisão Curricular. Com efeito, a lógica nela inscrita é a de pensar os objetivos de aprendizagem das disciplinas a nível de todo o ciclo e, rigorosamente, a avaliação sumativa e com implicações em aprovação ou retenção, deveria ser realizada apenas no final de cada ciclo, isto é, no 4º ano para o 1º ciclo e no 8º ano para o 2º ciclo.

⁶⁴ Esta questão foi já objeto de análise, sugerindo-se, a partir das informações recolhidas, que exercícios de reflexão sobre as estatísticas de aprovação e reprovação sejam periodicamente realizados a nível das turmas, escolas,

Para efeitos da presente avaliação, a dissonância entre o que dispõem os normativos, a visão dos dirigentes e a dos professores, é importante pois denotam-se dois problemas apontados pelos docentes.

Primeiro: há um problema de comunicação entre os diferentes níveis do sistema educativo e que leva a uma compreensão diferenciada sobre os aspetos procedimentais da avaliação, considerando que não existe uma discordância dos docentes quanto ao sistema (voltaremos também a este aspeto quando analisarmos o 2º ciclo, onde a dissonância é ainda mais acentuada). Faltou e falta uma estratégia de comunicação da e para a Revisão Curricular que, de forma eficiente, atinja os principais atores do processo, com particular realce para os professores.

Segundo: Formação no sistema de avaliação. A análise cuidada do Decreto-Lei no 27/2022 mostra a sua complexidade de apreensão para um não jurista. Ademais, a Revisão Curricular, durante todo o seu processo de implementação, foi produzindo uma quantidade significativa de normativos (Decreto-Legislativo, Decretos-Lei, Portarias, Caderno de Orientações, Diretivas, etc.) e não se pode exigir, particularmente, aos docentes mais jovens, que todos dominem essa pluralidade do quadro legal e normativo. Impõe-se, de forma sistemática, treinar, formar e capacitar os intervenientes no processo.

Associado a esta questão, mas transversal a toda a implementação da Revisão Curricular, encontra-se a problemática da (i)literacia informática de uma parte do pessoal docente, a que se acrescem os custos decorrentes da aquisição das tecnologias de informação. Muitos professores afirmaram, durante o processo de avaliação, que têm a sensação de que o ME toma como pressuposto que os professores não apenas dominam as ferramentas tecnológicas de informação, como possuem os recursos informáticos e, ainda, que têm acesso facilitado à rede informática. O acesso ao SIGE, apontam muitos professores -e em alguns casos corroborados pelos gestores e dirigentes-, não é fácil para os professores que não dominam as ferramentas informáticas e também para os que, embora tenham o domínio, não têm acesso à rede mundial de computadores, seja porque as escolas não possuem computadores disponíveis e acesso à Internet, seja porque, pessoalmente, também não dispõem desses equipamentos. Assim, a inscrição dos sumários e o lançamento das notas das avaliações têm sido problemáticos em muitos casos.

Retomando a análise da avaliação no 1º ciclo, o 4º ano tem sido o gargalo das trajetórias. Com efeito, se as taxas de aprovação são elevadas nos três primeiros anos do 1º ciclo, contudo, no 4º ano a situação altera-se. Algumas situações contribuem para que isso ocorra. Em primeiro lugar, o acúmulo de dificuldades de aprendizagem dos três anos anteriores, devido uma transição sem que objetivos relevantes de aprendizagem tenham sido cumpridos. Em segundo lugar, no 3º e 4º anos aumenta consideravelmente a complexidade dos conteúdos, exigindo muito mais dos alunos, com conteúdos que antes eram ministrados no que corresponde ao atual 2º ciclo. Por esta razão, as dificuldades tendem a ser maiores. Em terceiro lugar, está a heterogeneidade das turmas (com alunos com dificuldades diferenciadas de aprendizagem, a que se acrescem os alunos com NEE permanentes ou pontuais), que dificulta a definição de estratégias didático-pedagógicas adequadas e que tende a agravar-se quando as turmas têm um número elevado de alunos, como ocorre em alguns concelhos: Em quarto lugar, a forte mobilidade de docentes em muitos concelhos/ilhas (Maio, Fogo, Brava, Sal, Boavista, Santo Antão e S. Nicolau), faz com que o

princípio de acompanhamento dos alunos do 1º ciclo nos quatro anos de escolaridade não acontece, levando a uma quebra nas relações interpessoais professor-aluno, no processo de alfabetização. Em quinto lugar, a presença, no 1º ciclo, de professores sem qualificação para o ensino neste nível e muitos sem formação e sem experiência em alfabetização. Aqui, dois problemas/desafios se colocam: (i) o concurso de recrutamento de professores do 1º ciclo tem permitido entrar professores sem qualificação para o ensino e, mais ainda, para os anos de alfabetização ; (ii) há a necessidade de se rever a formação inicial dos professores para o 1º ciclo, devendo as IES (Instituições de Ensino Superior) que formam professores, com particular responsabilidade para a Universidade Pública (Uni-CV, no caso), rever o plano de estudos do curso de formação para o EBO, ajustando-o aos objetivos da Revisão Curricular (métodos de alfabetização, Língua Portuguesa como língua não materna, novas abordagens didáticas, etc.). Em sexto e último lugar, estão as provas nacionais, com uma taxa de insucesso em termos relativos (aos 3 anos anteriores, no mínimo), ainda importantes.⁶⁵ Os problemas que se colocam a este nível são de duas ordens. A primeira tem a ver com a quantidade de itens de avaliação (20 -30 itens) e com a extensão das provas para quem não tem na sua biografia escolar essa experiência, nem foi treinado de forma sistemática. Compreende-se que se queira uma comparabilidade internacional das aprendizagens, com particular realce com os países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico). No entanto, tal deve ser visto como uma meta e avançar por etapas. A Revisão Curricular é, sem dúvida, uma delas. Parece importante, como se faz em todos os países da OCDE, treinar os alunos para esse tipo de avaliação, incluindo, aliás, as provas aferidas. Uma segunda tem a ver com uma dimensão processual das provas nacionais: a ausência dos professores titulares nos exames das suas respetivas turmas. Esta situação tem a potencialidade de ser traumática para alunos que nunca tiveram essa experiência, devendo-se repensar a questão e que pode passar pela realização de experiências anteriores a nível interno das escolas ou pela presença física, mas sem intervenção. Uma outra questão relativa ao 1º ciclo, prende-se com as disciplinas de Educação Física e Educação Artística. Ambas têm sido asseguradas, na maioria das turmas do EBO, pelos professores titulares de turma. Em poucos concelhos, como é o caso de Tarrafal de S. Nicolau, existem professores específicos para essas disciplinas e cobrindo as turmas do concelho, com impactos positivos na aprendizagem dos alunos e no reforço do apoio ao trabalho com alunos com NEE ou com outros problemas de aprendizagem ou comportamentais. Nessa matéria, a quase totalidade dos docentes ouvidos são de opinião que seria aconselhável a introdução de docentes dessas duas disciplinas no 1º ciclo, reforçando a importância delas no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo de forma decisiva na melhoria do desempenho dos alunos. Fica, contudo, o desafio da formação inicial em Educação Física e em Educação Artística, o que implica um diálogo institucional com as IES, que possuem cursos de formação de professores.

⁶⁵ Os indicadores publicados pelo ME e relativos aos anos letivos em análise (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021) mostram taxas não muito significativas, tanto em termos de abandono quando de reprovação. Os professores ouvidos na avaliação também corroboram, pela sua experiência, esses dados, não obstante alguns levantarem, para reflexão, a qualidade das aprendizagens e, por conseguinte, das aprovações. Dito de outro modo, se as taxas de reprovação não estariam em dissonância com os objetivos de aprendizagem requeridos para cada um dos anos de escolaridade a que se reportam essas taxas.

2º Ciclo do EBO

O início do 2º ciclo representa, para os alunos, um rito de passagem importante que muda a sua relação com a escola e com os docentes. Com efeito, saindo de um sistema de monodocência, os alunos são confrontados com 9 disciplinas e 9 professores, sendo obrigados à construção de novas relações, não raras vezes em espaços novos, distante das suas comunidades de residência.

De acordo com a alínea b) do nº 3 do artigo 23º do Decreto-legislativo nº13 /2018, o 2º ciclo do ensino básico visa “(...) a formação, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas vertentes teórica e prática, humanística, literária, científica, artística e tecnológica, física e desportiva e a educação moral e cívica, com ênfase no desenvolvimento de aptidões básicas polivalentes indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade, que possibilite a preparação para a vida ativa e o prosseguimento de estudos”, permitindo a aquisição de competências básicas indispensáveis, seja para prosseguir os estudos no ensino secundário, seja para seguir a via técnica e profissional. O 2º ciclo do EBO, de forma progressiva, aprofunda e complexifica as aprendizagens adquiridas no 1º ciclo, nomeadamente as obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas, algumas delas em disciplinas específicas como HGCV e CTV e, mais tarde, História, Geografia e Físico-Química.

Duas inovações foram já referidas e foram introduzidas, a saber línguas estrangeiras (Inglês e Francês) e TIC.

Os desafios do 2º ciclo prendem-se, de uma forma global, com o perfil de entrada dos alunos no 5º ano. De facto, confrontados com uma pluralidade de disciplinas, os alunos devem, progressivamente, aprender a desenvolver estratégias de autonomia, uma vez que o estudo e a aprendizagem autónomos tendem a ser exigência. No entanto, quando chegam com objetivos de aprendizagem não cumpridos e se o sistema de recuperação das aprendizagens não funcionar adequadamente no 2º ciclo, o percurso escolar pode estar comprometido.

Os problemas maiores, em termos de perfil entrada que foram sistematicamente apontados, são o da literacia em Língua Portuguesa e Matemática e que, por arrastamento, impacta as demais disciplinas. Relativamente à Língua Portuguesa, o problema colocado tem a ver com a destreza na leitura (incluindo a compreensão e interpretação) e na escrita. Se na Língua Portuguesa, em tese, os docentes podem e devem trabalhar as deficiências encontradas – daí a importância da avaliação diagnóstica-, para os professores das disciplinas com as quais o domínio da língua tem interface, o problema coloca-se de forma diversa. Em HGCV e CTV, nos dois primeiros anos do 2º ciclo, as dificuldades prendem-se com o facto dos alunos serem confrontados com uma quantidade enorme de informações e que exigem uma leitura atenciosa dos manuais de suporte e uma capacidade de interpretação dos textos lidos e das informações das aulas. Neste sentido, o domínio da leitura e da compreensão dos textos é essencial para que os alunos possam atingir os objetivos de aprendizagem preconizados.

Na disciplina de Matemática, os problemas colocados prendem-se com o domínio das operações matemáticas básicas, nomeadamente o conhecimento da tabuada. A questão colocada não se prende com o decorar a tabuada das 4 operações, mas dispor de uma maturidade lógica que permite realizar essas operações.

Estes desafios colocam a necessidade de implementação de planos de recuperação de aprendizagens (apoio ao estudo e enriquecimento curricular, nomeadamente), tão cedo quanto

possível, para que lacunas possam ser ultrapassadas e o nivelamento das competências previstas (pré-requisitos) seja atingido de forma a não comprometer o cumprimento do ano.

De referir que esta possibilidade está perfeitamente equacionada pela Revisão Curricular e todos os intervenientes têm disso conhecimento. A questão resta de ordem operacional. Alguns concelhos e escolas têm conseguido implementar planos de recuperação de aprendizagens, destacando docentes específicos para o efeito (é o caso de Tarrafal de S. Nicolau) ou, então, utilizando-se o tempo das direções de turma⁶⁶ ou, ainda, um plano de recuperação no período contrário aos das aulas. No entanto, grande parte das escolas e dos professores não têm podido realizar esse tipo de ações. Nas escolas onde não existe disponibilidade de salas, a realização de sessões de recuperação e de apoio ao estudo torna-se impossível. Em outros casos, os docentes lecionam nos dois períodos e, por vezes, em várias escolas, implicando uma grande mobilidade, tornando difícil a disponibilidade para implementar o plano de recuperação das aprendizagens. Acrescem, ainda, casos de professores com uma carga letiva semanal elevada (nos limites, claro, do disposto em lei) e que não possuem espaço para trabalhar com os alunos em atividades de apoio ou enriquecimento curricular. Há casos ainda em que as escolas e os professores elaboram os planos de recuperação das aprendizagens, mas os alunos não podem deles participar, pois ou moram longe da escola ou porque não dispõem de recursos para o transporte em períodos contrários aos das aulas⁶⁷. Neste caso, são alunos que residem em comunidades afastadas das sedes dos agrupamentos.

No domínio das línguas estrangeiras (Francês e Inglês), a sua introdução na matriz curricular constitui um importante elemento no alargamento das competências dos alunos, do aumento da sua capacidade de interlocução com a produção científica e tecnológica em Língua Portuguesa, no alargamento dos fatores de competitividade pessoal e nacional, seja em termos de acesso ao ensino especializado, seja ao mercado de trabalho num mundo globalizado.

Não existem problemas específicos com a introdução dessas disciplinas, havendo, para o caso de Inglês, a demanda por áudios de suporte às aulas, o que já não ocorre com o Francês. De igual modo, os Manuais não são objeto de questionamento relativamente à qualidade ou disponibilidade. Da parte dos pais e encarregados de educação e dos gestores, não foram encontrados reparos especiais a estas disciplinas. Os docentes, no entanto, colocam, como questões a ponderar, a relação entre os conteúdos programáticos e a carga horária. Significa que os conteúdos programáticos, quando relacionados com o tempo disponível, se mostram extensos. Esta questão é, aliás, extensiva às demais disciplinas, incluindo Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências da Terra e da Vida e Físico-Química. Parece, neste caso, evidente a necessidade de uma comunicação mais efetiva com os docentes no processo de implementação da Revisão Curricular.

É neste caso que uma das sugestões reiteradas tem a ver com a (re)criação da figura do Coordenador Nacional de disciplinas que, junto aos seus colegas, estabelece um espaço de diálogo e concertação permanente sobre tudo o que diz respeito à respetiva disciplina/UC. De igual modo, o Coordenador poderá ser um interlocutor, a um só tempo, dos e com os docentes

⁶⁶ Embora o objetivo do tempo destinado à Direção de Turma não seja de recuperação de aprendizagens, pelas informações recolhidas, este tempo tem sido utilizado, amiúde, para melhorar e reforçar as aprendizagens dos alunos.

⁶⁷ Os alunos que moram em zonas distantes das suas escolas, particularmente das sedes dos agrupamentos, contam com o transporte escolar disponibilizado pelos municípios, o que não ocorre, contudo, para as atividades extracurriculares.

e com o ME, facilitando a comunicação e evitando ruídos desnecessários. A função do Coordenador poderia ser alargada ao processo de análise e avaliação dos Manuais, além de responsabilizar-se pela coordenação da planificação anual e trimestral dos conteúdos programáticos e assegurar a sua tradução na planificação semanal e o seu grau de (in)cumprimento.

Tudo isso evitaria vários problemas identificados de forma transversal às disciplinas: (i) não seguimento da sequência das unidades temáticas constantes dos programas (muitas vezes, as planificações feitas a nível das escolas alteram a cronologia dos conteúdos constantes do programa, com implicações depois na possibilidade de elaboração de Provas Nacionais uniformes); (ii) que alunos em mobilidade possam ficar prejudicados no seu processo de aprendizagem (com efeito, muitos alunos mudam de escolas e de concelhos, podendo ser confrontados com situações em que conteúdos não lecionados nas suas escolas de origem foram já lecionados nas escolas de acolhimento, obrigando a que se equacione formas de superar esses problemas).

Relativamente às disciplinas de Educação Física e Educação Artística, o que se pode constatar é que estas duas disciplinas apresentam problemas que se prendem com a inexistência, exiguidade ou qualidade dos espaços de realização das atividades e de materiais e equipamentos de suporte e, no caso da Educação Artística, do perfil dos docentes para trabalhar as três dimensões da disciplina: dramática, plástica e musical. No que diz respeito aos Programas, os docentes apontam que eles não apresentam especificidades em função do ano de escolaridade e os docentes não possuem cadernos de orientação específicos. Para a Educação Física, o mesmo problema se coloca relativamente aos Programas, sugerindo ainda a eventualidade de se pensar em Manuais que possam melhor apoiar os docentes e os alunos. Relativamente às infraestruturas, são as escolas que possuem infraestruturas adequadas para a prática das diversas modalidades previstas nos Programas ou para a realização de atividades ligadas às artes: plástica, dramática e musical. O mesmo se poderá dizer em relação aos materiais e equipamentos, salvo casos bem específicos em que os professores valorizam materiais locais e sazonais para trabalhos de Educação Artística. Eventualmente, o maior problema para a Educação Artística tem a ver com a polifuncionalidade exigida ao docente e que não necessariamente corresponde ao perfil dos professores em exercício. Dominar artes: plástica, musical e dramática não ocorre com frequência. A alternativa que se apresenta é o trabalho colaborativo entre os docentes e a parceria com especialistas não docentes. No domínio da avaliação, os aspetos mais relevantes foram já analisados quando foi refletida a questão a nível do 1º ciclo. Contudo, importa sublinhar que no 2º ciclo a questão é colocada com maior veemência por parte dos docentes ouvidos, mas também dos alunos, pais e encarregados de educação. Em alguns casos, os professores dizem que “não ensinam, avaliam”. Isto para sublinhar o peso das avaliações nas atividades docentes e não docentes (incluindo a elaboração dos instrumentos de avaliação e a sua correção) nos dias letivos, reduzindo os dias efetivos de ensino dos conteúdos programáticos.

Boas práticas 2. Avaliação

Numas das escolas, nas atividades do 2º ciclo, os professores de Educação Artística, HGCV, Língua Portuguesa, Francês e Inglês resolveram solicitar um único trabalho de grupo aos alunos, respondendo aos objetivos de aprendizagem de todas essas disciplinas.

Cada docente, numa única sessão, avaliou os trabalhos de acordo com os objetivos preconizados. O mesmo trabalho permitiu a avaliação em 4 disciplinas, diminuindo significativamente o volume de trabalho dos alunos.

Outras experiências, mostram trabalhos que avaliam: trabalho prático e trabalho de grupo.

A questão da passagem com deficiências no 2º ciclo do EBO deve, na opinião dos professores e pais e encarregados de educação auscultados, ser repensada sobretudo porque tem um forte impacto no aluno que não consiga, nos Exames Nacionais (recurso), notas para transitar de ano, com particular importância nos anos terminais dos dois ciclos que compõem o EBO. Com efeito, chegados ao 8º ano de escolaridade, terão que ter cumpridos os objetivos de aprendizagem traduzidos numa avaliação positiva em todas as disciplinas do ciclo.

De igual modo, no 8º ano, o peso na média final das provas nacionais de Matemática e Língua Portuguesa e das Provas Concelhias das outras disciplinas, situado em 30%, tende, segundo muitos, a comprometer os resultados finais dos alunos, fazendo aumentar, em muito, a taxa de reprovação neste ano de escolaridade. Aliás, pais e encarregados de educação, bem como alunos, afirmam ter reiteradas vezes colocado esta questão às direções dos agrupamentos e aos docentes.

A Revisão Curricular prevê que temáticas transdisciplinares, anteriormente tratadas disciplinarmente nas disciplinas de FPS (Formação Pessoal e Social) e EPC (Educação para a Cidadania) passassem a ser tratadas em unidade disciplinar específica. Contudo, o que se verifica é que essas dimensões ou não são tratadas ou, quando o são, acontecem de forma marginal. No entanto, grande parte dos intervenientes considera importante os conteúdos antes trabalhados nessas disciplinas, mormente em contextos em que problemas importantes se colocam ao quotidiano das escolas e da vida dos adolescentes e jovens. Neste sentido, seria de todo o interesse despoletar mecanismos institucionais de análise de como essas questões poderão ser melhor resolvidas. Com efeito, a proposta de reintrodução dessa (s) disciplina (s) na matriz curricular pode significar uma sobrecarga horária, dificilmente comportável. Mas, uma alternativa, é pensá-la nos mesmos moldes das TIC, como uma disciplina modular de área não disciplinar. Contudo, a melhor alternativa passaria por uma melhor auscultação de todos os intervenientes no sistema educativo.

Boas práticas 3. Alunos com NEE

A Delegação do ME em S. Vicente, no sentido de melhor assegurar um acolhimento e inclusão de alunos com NEE, especializou algumas sedes de agrupamento (Escolas Secundárias). Assim:

- A Escola de Ribeira da Bote, acolhe alunos surdos e mudos, especializando-se em língua de sinais;
- A Escola Industrial e Comercial do Mindelo- Guilherme Dias Chantre (Escola Técnica) acolhe alunos surdos;
- A Escola Jorge Barbosa acolhe alunos cegos;
- O Liceu Ludgero Lima acolhe alunos com outras necessidades.

A inclusão dos alunos com NEE, permanentes e temporários, não constitui, enquanto princípio programático e medida de política, um ponto de dissonância entre os vários intervenientes. Contudo, as condições da sua efetivação merecem fortes reparos de grande parte dos envolvidos, malgrado a busca, por parte do ME, de soluções para os principais problemas, como é a efetivação das EMAEI em todos os concelhos. Parece, no entanto, necessário reforçar as capacidades técnicas e institucionais do ME em todas as valências que os alunos com NEE demandam, bem como uma maior articulação com o Ministério da Saúde e as suas estruturas descentralizadas no diagnóstico, acompanhamento e tratamento de casos que assim o exijam. Para casos de alunos com NEE permanente deve-se, de forma progressiva, implementar a assistência ao docente em sala de aula. Para casos de deficiências graves, severas e permanentes impõe-se pensar em alternativas que não as turmas mistas, criando instituições especializadas, em função do tipo de deficiência.

Neste momento, acaba de ser aprovada uma legislação sobre crianças e adolescentes com NEE, o que poderá vir a reforçar as ações educativas e complementares.

Finalmente, uma outra dimensão que apareceu, de forma recorrente na avaliação e trazida tanto pelos gestores, quando pelos docentes, alunos e pais e encarregados de educação, prende-se com os alunos com múltiplas repetências, cuja idade biológica não está em sintonia com a idade escolar “normal”. Dito de outro modo, são casos em que existe uma dissonância entre a idade e o ano de escolaridade que o aluno frequenta.

O direito dos alunos ao EBO até à maioridade tem imposto que as escolas recebam alunos não motivados e desinteressados na frequência às aulas, com problemas de assiduidade e de comportamento desejados e requeridos, vivendo repetências em série e, mais do que isso, criando instabilidade na sala de aula quando não, em turmas com alunos bem mais novos. Esses adolescentes e jovens tendem, muitas vezes, a se transformarem em lideranças desestabilizadoras. A ausência de normativos específicos sobre a disciplina (Estatuto do Aluno do EBO) dificulta a tomada de medidas que a situação impõe.

Não se pode esquecer que o Decreto-Lei nº 29/2022 dispõe no seu artigo 6º que:

- 1- Os alunos devem ser acompanhados pelo serviço de orientação escolar, sempre que se verifiquem retenções, de modo a que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar, nomeadamente apoios nas disciplinas em que revelem maiores dificuldades.
- 2- As retenções dos alunos devem constituir objeto de propostas de medidas mais adequadas por parte dos órgãos pedagógicos.
- 3- Em benefício da integração e do progresso escolar, a escola deve encaminhar os alunos, a partir dos quinze anos, para o programa integrado de educação e formação de jovens e adultos, após aplicação de um regime de equivalências, de acordo com o estabelecido em diploma próprio da competência do membro do Governo responsável pela área da Educação.
- 4- No caso previsto no número anterior, devem os serviços de orientação vocacional acompanhar o aluno na seleção da oferta educativa mais adequada ao seu perfil, designadamente de caráter profissionalizante.

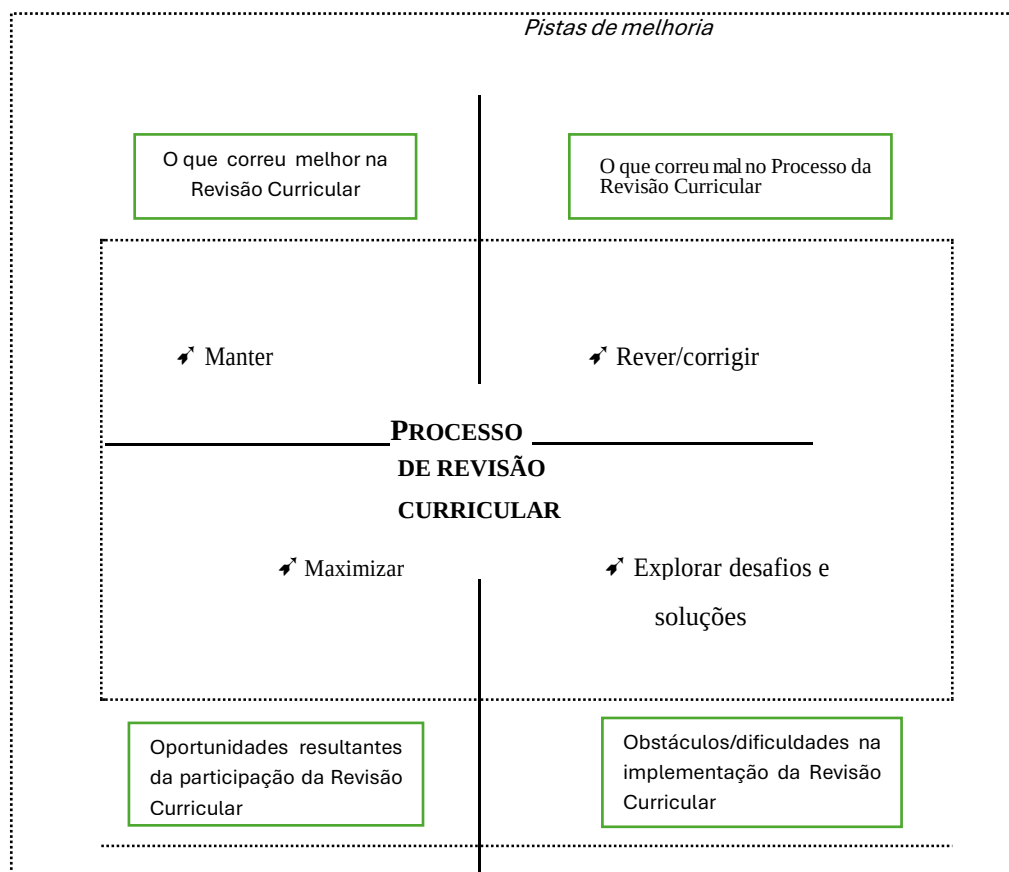
Significa, pois, que as escolas não devem ser obrigadas a receber e manter esses alunos *ad infinitum*, i.e, até atingirem a maioridade, em situações em que colocam em risco a estabilidade das escolas.

Compete a um conjunto de instituições públicas e à sociedade civil, com a devida responsabilização parental, buscar as alternativas previstas na lei. É verdade que a implementação nos concelhos da Educação Básica de Jovens e Adultos pode constituir uma alternativa, bem como, em articulação com o setor do emprego e formação profissional, ofertas de cursos técnicos e profissionalizantes a esses adolescentes e jovens, ou então programas de aprendizagem.

4.1. Análise SWOT

Neste capítulo, de forma sumária, com base no diagnóstico produzido pela avaliação, busca-se destacar os aspetos mais relevantes do processo de implementação da Revisão Curricular em termos das condições atuais e do nível do seu enquadramento nas políticas e instrumentos de gestão aplicáveis. Os resultados do diagnóstico estão sistematizados em forma de tabela SWOT, conforme apresentado a seguir:

Forças	Fraquezas
▪ Capacidade institucional de identificação e definição de políticas educativas; ▪ Articulação entre os diversos subsistemas educativos; ▪ Quadro normativo da Revisão Curricular produzida e implementada; ▪ Programas, Manuais e Guias de Orientação produzidos e disponíveis no site do ME; ▪ SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) implementado; ▪ Alunos com NEE integrados e em inclusão educativa; ▪ Plano de Formação de Professores concebido e em implementação; ▪ Abandono escolar reduzido, em resultado do investimento realizado na deteção e acompanhamento das situações de risco, da intervenção eficaz dos diretores de turma e da oferta do curso de educação e formação; ▪ A motivação e o envolvimento dos profissionais na execução das tarefas e no acompanhamento dos discentes, contribuindo para a criação de uma cultura de Agrupamento; ▪ Taxas de transição aumentadas; ▪ Rede escolar descentralizada; ▪ Pessoal docente qualificado; ▪ Sistema de avaliação coerente.	▪ Problemas de comunicação interinstitucional, nomeadamente dos serviços centrais para os regionais (Delegações) e locais (agrupamentos, escolas e docentes), bem como entre os serviços centrais, mas com impacto nos serviços concelhios; ▪ Deficiente articulação inter e intradisciplinar no planeamento das atividades letivas e na gestão dos programas, para a resolução das dificuldades dos alunos e a melhoria dos resultados; ▪ Deficiente articulação nacional da execução dos programas das disciplinas; ▪ Fragilidade na identificação, sinalização e suporte a alunos com NEE e articulação entre serviços de suporte (<i>prise en charge</i>); ▪ Problemas de realização de atividades experimentais programadas e generalizadas, no sentido de estimular de forma consistente a cultura e a curiosidade científicas por causa de falta de laboratórios e de insumos; ▪ Espaços desportivos e de recreio, insuficientes para uma adequada implementação dos programas; ▪ Desconhecimento adequado do sistema de avaliação das aprendizagens; ▪ Mobilidade de docentes; ▪ Desigualdades regionais.
Oportunidades	Ameaças
▪ Ligação com a educação pré-escolar e que assenta sobretudo no envolvimento nas atividades conjuntas (com o 1.º ciclo); esta ligação melhora o perfil de entrada dos alunos no 1º ciclo do EBO, com ganhos importantes, em termos de aprendizagens significativas; ▪ Ligação com a Educação Básica de Adultos; ▪ Ligação com o setor da Formação Profissional; ▪ Dinâmica do setor económico e produtivo nacional, continental e global; ▪ Desconcentração e descentralização.	▪ Crise económica, financeira e fiscal com impacto nos investimentos em Educação; ▪ Aprofundamento de assimetrias regionais e sociais decorrentes da crise económica e financeira ou de políticas públicas não adequadamente focalizadas nas especificidades regionais e locais.



Fonte: Vinha & Lima-Santos, 2010 (adaptação)

A análise SWOT permite constatar um conjunto vasto de forças resultantes da implementação da avaliação curricular, tanto do ponto de vista do processo quanto dos resultados. De igual modo, ela permite identificar oportunidades que precisam de ser potencializadas, sobretudo na interface entre os vários subsistemas do sistema educativo e do setor do emprego e formação. A melhoria das comunicações institucionais, tanto vertical quanto horizontalmente, é uma dificuldade a superar no sentido de dar maior eficiência às ações da Revisão Curricular. Neste mesmo quadro, impõe-se o reforço das ações previstas no âmbito do Plano Nacional de Formação Contínua dos Professores.

A avaliação permite constatar que, institucionalmente, existe uma boa capacidade de diagnóstico da situação da educação e da conceção de medidas de políticas e que, no caso, se traduziram nas diversas fases e etapas. Há nitidamente uma preocupação sistémica, pensando-se no sistema no seu todo, do pré-escolar ao ensino secundário, e suas interfaces com o ensino profissional e o ensino superior. De igual modo, o processo da Revisão Curricular atentou para as demandas e as dinâmicas da sociedade cabo-verdiana e do mundo globalizado num quadro prospetivo. O alargamento do EBO para 8 anos, em 2 ciclos de quatro anos cada é, maioritariamente, visto como adequado ao desafio da inclusão e da equidade, ao mesmo tempo que ajuda a traduzir a necessidade do investimento em capital humano.

Houve a montagem de um quadro normativo que parte da realidade e não que se imponha e conforma a realidade socioeducativa, razão por que o grosso do quadro legal tenha sido concebido no decorrer da implementação da RC e a partir das experiências.

Houve uma preocupação fundamental com as condições globais de execução da Revisão

Curricular desde a conceção do Programa, dos Manuais, dos Cadernos de Orientações, da formação dos docentes, etc. Estes documentos foram produzidos, testados e implementados, com uma boa rede de distribuição para os alunos, incluindo os alunos com vulnerabilidades socioeconómicas que têm recebido o apoio da FICASE.

Especificamente em relação aos Programas e Cadernos de Orientações, disponibilizados no web site do Ministério da Educação, a grande maioria dos professores sugerem também a sua disponibilidade em formato impresso, permitindo o seu melhor manuseamento no quotidiano. Na verdade, alguns professores ainda apresentam dificuldades em termos de domínio do uso de ferramentas tecnológicas e outros têm dificuldades de acesso à Internet, condição para se aceder os documentos atrás referidos.

Esta mesma questão coloca-se relativamente aos ganhos, sem dúvida imensos, que a implementação do SIGE tem proporcionado a todos os intervenientes do sistema educativo. Um sistema de seguimento e monitorização foi concebido e implementando, permitindo detetar os problemas e adequar as medidas.

A Revisão Curricular é, no entanto, complexa, particularmente num contexto social em que os constrangimentos são enormes e que ultrapassam o sistema educativo. Os desafios ligados à qualidade do material didático, e da capacitação para uma nova abordagem pedagógica, particularmente a alfabetização, enquanto constituíram momentos de aprendizagem também incorreram em riscos e problemas. A introdução de inovações, sobretudo quando o processo de adesão, mediante uma comunicação eficiente, não ocorreu na sua plenitude, tende a trazer resistências e dificuldades de engajamento. Neste particular, o novo sistema de avaliação, ainda que tenha sido considerado com aspetos positivos, houve e há importantes resistências e contestações.

Da mesma forma, a inclusão de alunos com deficiência (NEE) considera-se necessária, inscrevendo-se nos direitos humanos das crianças e adolescentes, pois a forma da sua implementação merece reparos.

No entanto, a Revisão Curricular claramente constitui e abre novas possibilidades e oportunidades para os alunos em adquirem competências linguísticas, científicas e humanas que lhes podem ser de extrema importância, seja na prossecução dos seus estudos, seja na inserção no mercado de trabalho, depois de uma formação profissional. Para os docentes e gestores, constitui uma oportunidade de conhecerem novos paradigmas e abordagens em educação, constituindo um espaço de formação em exercício.

Todavia, é necessário ter presente que a perenidade dos ganhos da Revisão Curricular depende do ambiente externo ao sistema educativo. Neste sentido, os pressupostos da consolidação dos ganhos assentam num ambiente macroeconómico e fiscal estável que permita o financiamento público da educação e que possibilite a comparticipação das famílias. É igualmente relevante que o clima político-institucional continua a ter a educação como uma prioridade nacional e do Estado, esperando-se que instabilidades políticas, económicas e financeiras não ocorram e, caso vierem a ocorrer, que possam ser geridas e com impacto não muito grande na economia e na sociedade cabo-verdiana.

7. Conclusões

A avaliação da Revisão Curricular do EBO permite, a partir de uma análise cruzada de um conjunto vasto de dados e informações, apontar algumas conclusões, articuladas com os objetivos preconizados. De uma forma global, grande parte dos objetivos preconizados com a Revisão Curricular do EBO foi atingida, embora existam necessidades de consolidação e de aperfeiçoamento. Aliás, um dos objetivos da presente avaliação é de, através da análise SWOT, identificar as fraquezas verificadas no âmbito da implementação da Revisão Curricular, no sentido de se propor medidas de correção, bem como constatar as oportunidades oferecidas pela Revisão Curricular, que carecem de um melhor e mais efetivo aproveitamento.

A Revisão Curricular permitiu a extensão ao nível de todo o território nacional da escolaridade obrigatória e gratuita de 8 anos, assegurando a permanência da quase totalidade dos alunos, fazendo reduzir a taxa de abandono e de reprovação e aumentando a taxa de aprovação (cf. Os indicadores de educação).

De igual modo, a taxa de transição do EBO para o ES evoluiu, no período analisado pela avaliação, situando-se em média nos 76%.

Alguns problemas de reprovação persistem, particularmente nos anos terminais dos ciclos, especificamente no 4º e 8º anos de escolaridade.

No 1º ciclo do EBO, a introdução de um novo método de alfabetização permitiu um mais rápido desenvolvimento na capacidade de leitura (oralidade) e escrita, demonstrando a sua eficácia. Os materiais didáticos de suporte foram fundamentais na implementação do novo método. Foi introduzida, normativamente, a Língua Portuguesa como língua não materna, exigindo o seu ensino uma abordagem didático-pedagógica própria. Contudo, esta dimensão não aparece na avaliação como tendo sido implementada de forma geral e não se podendo aferir a sua contribuição efetiva no processo de alfabetização e das aprendizagens no seu todo.

Na disciplina de Matemática também foram introduzidas mudanças, em termos do Programa, dos materiais didáticos e da metodologia. No 1º ciclo, os resultados são globalmente positivos, embora no 2º ciclo ainda persistam problemas na sua aprendizagem, aumentando as dificuldades na disciplina, com implicações nos resultados dos alunos.

No domínio das Ciências Integradas, no 1º ciclo, os resultados são positivos, ainda que os conteúdos sejam relativamente complexos para a idade e maturidade cognitiva dos alunos, particularmente a partir do 3º ano.

Nas disciplinas de Educação Física e Educação Artística e Cultural, nas escolas do 1º ciclo, onde existem professores específicos para essas disciplinas, os resultados são bem positivos, tendo inclusivamente impacto nas outras disciplinas, particularmente quando e onde a interdisciplinaridade é praticada. Isto demonstra que seria interessante refletir-se no alargamento (geral ou progressivo, de acordo com as condições institucionais) a todos os concelhos. No 2º ciclo as questões referentes a estas disciplinas prendem-se com uma eventual necessidade de revisão dos Programas, do perfil dos docentes e das condições logísticas para a realização das atividades letivas.

A introdução de Línguas estrangeiras (Francês e Inglês) no 2º ciclo do EBO constitui um ganho para os alunos e para o sistema educativo no seu todo, e que demanda apenas a sua consolidação. De igual modo, a introdução das TIC constitui um grande ganho para o sistema educativo, não apenas por permitir aos alunos dominarem importantes instrumentos tecnológicos do mundo

contemporâneo, como pode transformar essas ferramentas tecnológicas e informacionais em recursos didático-pedagógicos. Neste sentido, o reforço da interdisciplinaridade poderá ser um ganho nas aprendizagens, particularmente nas disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Um novo sistema de avaliação das aprendizagens foi introduzido, ou melhor, reforçado e melhor sistematizado, e que valoriza o percurso e o processo efetivo de evolução do aluno, ao mesmo tempo que permite (avaliação diagnóstica e avaliação formativa) detetar precocemente as dificuldades de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de estratégias específicas, através de apoio ao estudo, planos de recuperação de aprendizagens, etc. Estas estratégias estão sendo implementadas em todos os concelhos e escolas, em grau variado e em função de condições logísticas e de recursos humanos. Importa melhorar e reforçar estas estratégias, bem como melhorar o conhecimento dos professores relativamente ao SNAA.

De igual modo, a inclusão educativa e a sua progressiva consolidação são ganhos efetivos da RC. Todos os concelhos dispõem de EMAEI e as escolas têm integrado (e em muitos casos incluído) os alunos com NEE nas salas regulares. O desafio é grande, tanto em termos de reforço da capacidade institucional das EMAEI e das escolas, como do reforço da capacitação dos docentes e da implementação de um sistema de assistência aos docentes em sala de aula.

Em termos organizacionais, os agrupamentos de escolas têm funcionado com alguma normalidade e, na maior parte dos casos, os seus órgãos normativamente fixados funcionam. A dispersão geográfica dos agrupamentos e de escolas em alguns concelhos torna a gestão mais complexa. A deslocação de alunos e docentes entre escolas também constitui um desafio, particularmente quando esta deslocação é feita para as sedes dos agrupamentos, em regra escolas secundárias, não obstante o esforço de implementação do transporte escolar por parte das estruturas municipais.

Em termos de capacitação docente, foi elaborado e encontra-se em fase de preparação, visando a sua execução, um Plano de Formação Contínua de Professores e que busca assegurar a adequação das competências científicas e pedagógicas dos docentes aos novos perfis e necessidades do sistema educativo, particularmente do EBO.

No domínio das infraestruturas escolares, não obstante as dificuldades orçamentais, o ME tem procurado responder às necessidades impostas pela Revisão Curricular e pela nova organização da rede escolar, conceber e executar projetos de construção e/ou reabilitação de escolas, construção e equipamento de laboratórios, etc. No entanto, desafios persistem e que devem ser, num processo de planificação cuidadoso, equacionados.

No plano normativo, a RC conseguiu produzir e aprovar um vasto conjunto de normas que legitimam e sustentam as ações de Revisão, numa *démarche* nova e inovadora no processo de legislação em Cabo Verde. Com efeito, com exceção da alteração da LBSE, que define as balizas legais para a Revisão, as demais normas foram produzidas, tendo em conta as experiências melhores e menos conseguidas, numa típica abordagem *bottom-up*.

8. Referências bibliográficas

DNE. DLI1- Novos Materiais Didáticos do 1º ao 8º anos em disciplinas chaves, elaborados e distribuídos: Praia, julho de 2019.

DNE. DLI3. Professores formados no novo currículo- Relatório. Praia, sd.

DNE. DLI 3.3. Professores formados na utilização do novo currículo. Praia, sd

Governo de Cabo Verde. Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável, 2017-2021

Governo de Cabo Verde. Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável, 2022-2026

Governo de Cabo Verde. Programa do X Governo Constitucional, 2021-206

Governo de Cabo Verde. Decreto- Legislativo nº 13/2018. In: Boletim Oficial nº 80, I série, de 7 de dezembro.

Governo de Cabo Verde. Decreto-Lei nº 29/2022. Boletim Oficial nº 68, I Série, de 13 de julho

Governo de Cabo Verde. Decreto-Lei nº 8/2019. Boletim Oficial nº 20, I Série, de 22 de fevereiro

Governo de Cabo Verde. Decreto-Lei nº Decreto-lei nº 27/2022. Boletim Oficial nº 68, I série, de 13 de julho

Helbel, M. R. M., & Vestena, C. L. B. (2017). Fenomenologia e percepção ambiental como objeto de construção à Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 12(2), 67-78. <https://doi.org/10.34024/revbea.2017.v12.2225>

ME. Principais Indicadores da Educação, 2017/2018. Praia, ME

ME. Principais Indicadores da Educação, 2018/2019. Praia, ME

ME. Principais Indicadores da Educação, 2019/2020. Praia, ME

ME. Principais Indicadores da Educação, 2020/2021. Praia, ME

ME. Plano Estratégico da Educação, 2017-2021. Praia, ME, 2017.

ME. Caderno de Orientações, 2017/2018. Praia, ME, 2017

ME. Caderno de Orientações, 2018/2019. Praia, ME, setembro 2018

ME. Caderno de Orientações, 2019/2020. Praia, ME, setembro 2019

ME. Caderno de Orientações, 2020/2021. Praia, ME, setembro 2020

ME. Caderno de Orientações, 2021/2022. Praia, ME, abril 2021

Oliveira, N. A. da S. (2006). A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 16, 32-46. <https://doi.org/10.14295/remea.v16i0.2779> .

UNICIFE/ME. Elementos de análise sectorial da educação em Cabo Verde: Serviços mais eficazes e mais justos ao serviço do crescimento e do emprego. Praia, 2015

Vicente, Paula; Reis, Elizabeth: Sondagens na Internet: como seleccionar os respondentes. In: Revista Portuguesa de Marketing- IPAM, sd. versão online in: <https://repositorio.iscte->

iul.pt/bitstream/10071/14341/1/Sondagens%20na%20Internet.pdf;

Vasconcelos, Liliana; Guedes, Luís. E-Surveys: vantagens e limitações dos Questionários eletrônicos na Internet no contexto da Pesquisa Científica. S. Paulo, X SEMAD- FEA/USP, 2007;

Vieira, Henrique Corrêa; Eggres, Aline; Shuch Junior, Vitor Francisco. O uso de questionários via email em pesquisas acadêmicas. S. P. XIII SEMEAD, 2010.

Vinha, Elisabete; Lima- Santos, Nelson. Adaptação da Matriz SWOT à avaliação da Formação Profissional. In: Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de fevereiro de 2010

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Palácio do Governo

CP nº 111, Várzea
Cidade da Praia
República de Cabo Verde
T: (+238) 261 02 45

