



Política, currículo e supervisão no ensino em angola: perspectivas e desafios

Policy, curriculum and supervision in education in angola: perspectives and challenges

Manuel Tchissende¹

Paulo Cordeiro Leite²

Geraldo Noé Miguel Fernandes³

RESUMO

O presente estudo reflete a intrínseca relação entre a política educacional, o desenvolvimento curricular e as práticas de supervisão no contexto do sistema de ensino angolano. Através de uma revisão bibliográfica abrangente de literatura científica relevante, incluindo estudos sobre a evolução do currículo em Angola, as políticas educativas implementadas e as abordagens de supervisão adotadas, o trabalho explora as perspectivas e os desafios que permeiam essa tríade fundamental para a qualidade da educação no país. A análise revela que as políticas educacionais em Angola têm influenciado diretamente a concepção e implementação do currículo, buscando responder às necessidades de desenvolvimento nacional e às demandas de uma sociedade em transformação. No entanto, a efetivação dessas políticas no âmbito curricular enfrenta obstáculos significativos, como a desatualização de conteúdos, a falta de contextualização às realidades locais e a limitada participação dos atores educativos no processo de elaboração. No que concerne à supervisão, o artigo discute o seu papel crucial no

¹ Mestre em Administração Educacional; Doutorando em Administração e Políticas Educativas pela Universidade de Aveiro; Docente do Instituto Superior Dom Bosco da Universidade Católica de Angola. E-mail: manuelchindand@ua.pt

² Mestre em Administração Educacional e Doutorando em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho; Docente da Universidade Metodista de Angola. E-mail: leitepaulo948@gmail.com

³ Mestre em Pedagogia do Ensino Superior; Doutorando em Supervisão Pedagógica na Universidade do Minho; Docente da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. E-mail: fernandesgeraldo145@gmail.com

acompanhamento e melhoria das práticas pedagógicas e na garantia da implementação eficaz do currículo. Contudo, identifica desafios como a falta de formação específica dos supervisores, a escassez de recursos para a supervisão e, por vezes, uma abordagem mais administrativa do que pedagógica. Propõe-se a necessidade de políticas que valorizem a participação dos professores na construção curricular, de um currículo dinâmico e contextualizado, e de práticas de supervisão formativas e colaborativas, visando aprimorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes em Angola.

Palavras-chave: Política, Currículo, Supervisão, Angola.

ABSTRACT

This study reflects the intrinsic relationship between educational policy, curriculum development and supervision practices in the context of the Angolan education system. Through a comprehensive bibliographic review of relevant scientific literature, including studies on the evolution of the curriculum in Angola, the educational policies implemented and the supervision approaches adopted, the work explores the perspectives and challenges that permeate this fundamental triad for the quality of education in the country. The analysis reveals that educational policies in Angola have directly influenced the design and implementation of the curriculum, seeking to respond to the needs of national development and the demands of a changing society. However, the implementation of these policies in the curricular scope faces significant obstacles, such as outdated content, lack of contextualization to local realities and limited participation of educational stakeholders in the development process. Regarding supervision, the article discusses its crucial role in monitoring and improving pedagogical practices and ensuring effective curriculum implementation. However, it identifies challenges such as the lack of specific training for supervisors, the scarcity of resources for supervision and, at times, a more administrative than pedagogical approach. It proposes the need for policies that value teacher participation in curriculum development, a dynamic and contextualized curriculum, and formative and collaborative supervision practices, aiming to improve the quality of teaching and student learning in Angola.

Keywords: Politics, Curriculum, Supervision, Angola.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educativo angolano tem enfrentado profundas transformações, impulsionadas por reformas que visam alinhar a educação nacional aos padrões internacionais de qualidade e inclusão. Nesse contexto, torna-se essencial compreender a interdependência entre a política educacional, o currículo e a supervisão pedagógica como elementos estratégicos para a consolidação de uma educação de qualidade em Angola. A política educacional, por exemplo, define as diretrizes e prioridades que orientam o setor, enquanto o currículo operacionaliza essas diretrizes no cotidiano escolar. A supervisão pedagógica, por sua vez, atua como um elo entre a teoria e a prática, garantindo o acompanhamento, o suporte técnico e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Porquanto, este artigo propõe uma análise crítica dessas três dimensões no cenário angolano, sendo que estas, quando bem integradas, contribuem para uma educação mais equitativa, contextualizada e eficaz. Como se tem vindo a observar, em Angola, nas últimas décadas, têm-se verificado esforços significativos no sentido de reformular as políticas educacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todos os níveis.

No entanto, os desafios ainda persistem, sobretudo no que diz respeito à articulação entre a política educacional, o currículo e os processos de supervisão pedagógica. Este artigo propõe-se a analisar criticamente o panorama atual do ensino em Angola, refletindo sobre as principais políticas educacionais em vigor, os princípios orientadores do currículo nacional, bem como o papel da supervisão pedagógica na consolidação de práticas educativas mais coerentes e inovadoras. A partir dessa análise, busca-se identificar as principais perspectivas e desafios que se colocam para o avanço da educação no país, diante das demandas de uma sociedade em constante transformação.

2. POLÍTICA NO ENSINO EM ANGOLA: CONCEÇÕES, REGULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO

Partimos do princípio, de que no contexto angolano e não só, a pesquisa sobre políticas educativas, vem se configurando como um campo distinto de investigação, pois observa-se, nos últimos anos, um aumento de pesquisas, publicações e eventos específicos sobre políticas educativas com vista a sua efetivação na ação educativa em cada contexto escolar. Para o efeito, esta reflexão destaca-se por se constituir num estudo

deste campo, objetivando-se em refletir a natureza das políticas educativas desde a concepção até à sua materialização. Observou-se um esboço bibliográfico como suporte teórico, para compreender a temática, sendo que a mesma se delimita em refletir o assunto no contexto angolano, sem descurar influências externas.

A compreensão que se tem sobre políticas, enquanto ação pública, é que são entendidas pela natureza de serem programas, ações desenvolvidas para garantir direitos previstos constitucionalmente. A definição de políticas educativas, contextualiza-se pelo facto de estas serem atividades emanadas pelo poder político, destinada a dar respostas a questões sociais da educação, ou seja, num conjunto de medidas de política geral cujo objetivo é em todas as suas dimensões, os educativos.

Arroteia (2008), baseando-se nos estudos de Dacal (1986), assevera que as políticas educativas são definidas pelo conjunto de ações realizadas no domínio da educação, ou num “conjunto de normas que regulam o exercício da educação, de forma a cumprirem um direito comum (o direito à educação) e o desenvolvimento de órgãos de gestão” (p. 254). De tal modo, Paxe (2017) ao referir sobre o “direito à educação” fundamenta que a compreensão que se desenvolve sobre a concepção de políticas educativas é explicitamente nacional, que o Estado assume para a garantia do direito à educação, constitucionalmente assegurado.

Na perspetiva de Gaspar & Diogo (2010), as concepções de políticas educativas baseiam-se na apreciação dos seguintes aspetos: (i) População: Pressupõe que na concepção de políticas educativas, há necessidade de ter em conta aspetos como características humanas, tradição histórica, nível cultural, migrações e deslocações da população e taxas de natalidade; (ii) Sistema económico: Definidos pelos recursos, serviços disponíveis ou exigidos, nível de qualificação profissional requerido e planos de desenvolvimento; (iii) Sistema político: Este, tido como o aspeto que desempenha um papel crucial na criação e implementação das políticas, emanadas pelos poderes políticos de qualquer país; (iv) Sistema educativo: Definidas por instituições e procedimentos existentes ou por existir, para que a ação pública da educação seja concretizada em cada contexto escolar, por mecanismos de regulação da ação pública das políticas.

As considerações anteriores, relacionadas com as concepções de políticas, no domínio da educação, pode ser completada com a análise que se incide sobre a sua regulação e concretização. Esta análise implica a consideração de aspetos que interferem na sua compreensão, pois diante dos desafios da sociedade atual, a educação enquanto

política pública deve responder a um conjunto de questões que devem guiar a sua prática, considerando que a mesma é um factor de realização de cada sociedade. Ademais, o campo educacional é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional o modo como constroem e modernizam o Estado.

Estudar o processo de construção, regulação e implementação de políticas educativas, implica compreender a questão colocada por Dale (1999), que explica como as políticas são formadas, moldadas e dirigidas. Em sua interpretação, a modernização das economias nacionais, influenciam a adaptação dos seus sistemas, instituições e legislações e competições internacionais. O autor alertava que as políticas educacionais estão relacionadas à globalização, porém seria equivocada reduzi-la à ideia simplificada de medidas idênticas a todos países, uma vez que a globalização não é um processo homogêneo, nem visa produzir resultados iguais.

O desafio de analisar e compreender este processo, requer uma reflexão articulada sobre a origem e os objetivos das redes políticas, pois este desafio, evidencia o papel fundamental exercido pelos especialistas de cada país na transferência de ideias que deem sustentação às políticas educativas (Shiroma, 2024). Ora, a ideia de construção de políticas educativas, remete-nos a um conjunto de programas e ações promovidas pelas autoridades, com a finalidade de resolver (ou não) problemas identificados, pois é neste argumento que a educação enquanto campo político e uma necessidade pública, pressupõe o desenvolvimento de ações políticas voltadas a ela, mas que corresponda e respeite as situações decorrentes do seu curso em cada contexto.

No contexto angolano, o discurso sobre a qualidade da educação, tem vindo a constituir-se como objeto relevante, no que se refere à construção e concretização de políticas para o setor da educação. Estes discursos têm vindo a ganhar cada vez mais espaços a todos os níveis do Estado. Nesta direção, (Shiroma, 2024, p. 50), observou que “as agendas políticas, particularmente da educação, passaram a ser influenciadas não somente pelos subsídios de atores locais e nacionais, mas também pelos movimentos transnacionais”, ou seja, os decisores públicos, são muitas vezes influenciados por decisores ou gestores globais, legitimando perspectivas locais, tendo no fundo perspectivas globais. Esta posição, reforça a ideia defendida por Paxe (2017), ao afirmar que os estudos das políticas de educação contemporânea envolvem muitos níveis de governo (do local ao internacional), diferentes tipos de atores (redes de profissionais, organizações não governamentais e atores do setor privado com alcance transnacional).

A análise que se incide na concretização das políticas educativas em Angola, permeiam o debate e as práticas na adoção de políticas e pressupõe refletir sobre determinações que incidem o quotidiano das relações que se estabelece entre o Estado e a sociedade. Essa perspectiva de análise, considera que tais relações determinam o papel dos atores nos contextos concretos em que as políticas se materializam (Pereira & Silva, 2018).

De acordo com Barroso (2006), é possível notar que os atores são os mais envolvidos no processo de concretização das políticas públicas da educação, pois, enquanto outros focam na formulação, estes criam alternativas para responder aos problemas em agenda, definidos em “microrregulação local”. Esta compreensão, estabelecida pela regulação da educação a nível de cada escola, é fundamentada na perspectiva de que esta,

Pode ser definida como o processo de coordenação de ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromissos de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégia de presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2006, pp.56-57).

Assim, considerando que a concretização das políticas educativas se realiza no contexto escolar e os atores locais, como principais agentes, numa lógica de interpretação, Pinhal (2012) considera que a concretização das políticas educativas no território, “implica a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de todas as outras organizações locais que agem nos domínios da educação e da formação” (p. 272).

Neste sentido, tomamos como orientação, para a concretização eficaz das políticas públicas para a educação, os aspetos realçados por Costa (2003), ao sinalizar que a finalidade das políticas educativas “consistiu na realização de processos de repartição de transferências de competências para outros níveis de administração (regional, autárquico, estabelecimentos de ensino), os quais passaram a partilhar com o nível central a possibilidade de decisão em matéria de educação” (p.30). Para explicar a transferência de competências, o autor sustenta que o princípio do Estado regulador que em nome da eficácia e da qualidade, reconhece a incapacidade de gestão centralizada e transfere localmente espaços significativos das suas competências anteriores (Costa, 2003).

Importa considerar que, neste sentido a ação política da educação no contexto angolano, além de considerar aspetos de natureza de conceção e de regulação, deve levar em consideração, aspetos de natureza contextual, pois uma política adotada, não se

adequa de igual modo em todos contextos, ou seja, o que serve numa escola, ou território, poderá não servir noutra território, sendo que os objetivos definidos pelas políticas educativas são efetivamente as metas que se atingem no percurso da sua implementação mediante a atuação dos professores em sala de aulas.

Outros aspetos mobilizados nesta reflexão e que eventualmente sustentam a tese de que, no contexto angolano as políticas educativas não atingem os objectivos inicialmente preconizados, tem que ver com os pressupostos alertados por Barroso (1996), ao considerar que no processo de formulação e implementação de qualquer política no domínio da educação, seria necessário considerar o seguinte:

a) Contextualizar e localizar as políticas e ações educativas, contrapondo a homogeneidade das normas e dos processos, com heterogeneidade das formas e das situações; b) Conciliar interesses públicos, na busca do bem comum para o serviço educativo, e interesses privados, para a satisfação de interesses próprios dos alunos e das suas famílias; c) Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada numa lógica de submissão, para a subordinar-se a uma lógica de implicação; d) Passar de uma relação de autoridade baseada no controle vertical, monopolista e hierárquico, do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação horizontal dos controlos centrais e locais.

Contudo, na definição política das metas que o Estado pretende alcançar, no domínio da educação, a concretização é definida como o momento em que estes esperam o que as políticas sejam, mediante metas mais precisas, considerando que os objectivos devem ser alcançados de diversas formas ou por diferentes caminhos, pois que “cada opção requer diferentes recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros e que cada uma das opções terá chances de ser eficiente” (Secchi, 2013, p. 48), sendo fundamental que cada ator seja capacitado de imaginação e inspiração para aplicação dos recursos à sua disposição.

3. O CURRÍCULO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO EM ANGOLA

3.1. Origem do Currículo

Tal como tudo o que existe possui uma gênese, importa, antes de analisar o desenvolvimento curricular em Angola, explorar a origem do termo "currículo". Embora a sua conceituação não seja trivial, é certamente alcançável. A este respeito, destacam-se

as contribuições de teóricos como Fernandes (2014), Pacheco (2005), Hamilton (1993) e Berticelli (2003).

Segundo Fernandes (2014), etimologicamente, o lexema currículo deriva do verbo latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* cujo sentido é curso, carreira, trajetória, caminho, percurso, jornada. Com o sentido de curso, segundo Pacheco (2005 citado por Fernandes 2014, p. 10), o termo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663. Atualmente, no Dicionário Aurélio de 2009, a palavra currículo significa “as matérias constantes em curso”, ou seja, são as disciplinas a serem cursadas, a serem cumpridas em um determinado percurso formativo.

De acordo com alguns estudos sobre a emergência do termo currículo (Pacheco, 2005, Hamilton, 1992, citados por Fernandes 2014):

No final do século XVI, com a ascendência do movimento Calvinista, o termo currículo foi utilizado para descrever a trajetória, o percurso, a forma de vida que os adeptos de Calvino deveriam seguir. Sob a influência das ideias calvinistas, o termo foi registrado em algumas universidades nos séculos XVI e XVII, como na Universidade de Leiden (Países Baixos) e de Glasgow (Escócia), onde ele foi utilizado referindo-se ao curso completo que o estudante deveria cumprir por determinado período para diplomar-se. O termo ligava-se ao sentido de disciplina (coerência estrutural) e à ordem (sequência interna), (pp. 10-11).

Barticelli (2003, p. 163) destaca a dificuldade em precisar a origem do currículo num momento específico, seguindo três enfoques delineados por Terigi (1996), nomeadamente:

Se o currículo é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos a sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, com a encontra Diaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;

Se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como curriculum, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton;

Se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele.

3.2. Conceito de Currículo

A complexidade inerente à determinação da origem do currículo torna-se evidente, conforme apresentado anteriormente. Conscientes dessa intrincada gênese, procurou-se, no ponto acima, evidenciar apenas alguns elementos significativos da sua história. Essa dificuldade de rastreamento manifesta-se, de modo similar, na sua própria definição

conceptual. É pertinente recordar que, antes da estruturação formal deste campo de conhecimento, as teorias pedagógicas e educacionais, implicitamente, sempre abordaram questões curriculares, ainda que a terminologia específica não fosse empregue. Silva (2002) recorda a existência de precursores na história da educação ocidental moderna e institucionalizada no que concerne à organização do processo educativo, apontando a *Didactica Magna* de Comenius como um exemplo paradigmático.

Reformulando a ideia, o currículo é intrínseco à história da escola. Não obstante, persistem as interrogações basilares: qual a natureza do currículo? E quais os constructos teóricos que o informaram?

Segundo (Silva, 2002, p. 15, citado por Fernandes, 2014, pp.14-15):

Ao longo do tempo, a definição de currículo passou por diferentes abordagens, tendo a sua primeira definição ligada a preocupações com a organização e método de ensino, para posteriormente, ligar-se às questões culturais, políticas e subjetivas. O processo de conceituação do termo em questão é norteado por questões que discutem o tipo de homem a ser formado, o tipo de conhecimento a ser ensinado em determinada sociedade e tendo em vista a formação do homem ideal. Assim sendo, pode-se dizer que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”.

Em linhas gerais, a análise do currículo revela três grandes naturezas conceptuais: *a técnica, a prática e a multicultural*. Fernandes (2014), “*a perspectiva técnica, o currículo é concebido como algo prescrito, planificado, que deve ser implementado, constituído por objetivos e conteúdos a ensinar*” (p. 15). Ao passo que o currículo na perspectiva prática ou ainda emancipadora, é concebido como algo culturalmente determinado; como prática social de sujeitos inseridos em determinada cultura, permeada por relações de poder (Fernandes, 2014). O currículo aqui é considerado como um local onde se produzem e se criam significados sociais, os quais estão ligados a relações sociais de poder e desigualdade (Silva, 2002).

No âmbito multicultural, o currículo centra-se no sujeito e nas suas intrínsecas interações históricas, sociais e biológicas, que assumem o cerne das discussões e práticas curriculares. Nesta perspectiva, o currículo é conceptualizado como um conjunto heterogéneo de sujeitos, saberes e práticas “onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (Costa, 2003, p. 41).

3.3. Contexto e evolução do Currículo em Angola

O currículo, ou seja, o desenvolvimento curricular em Angola tem sido marcado por uma trajetória complexa, influenciada tanto pelo legado histórico pós-independência quanto pelas dinâmicas sociopolíticas contemporâneas (Neto, 2010). Inicialmente focado na expansão do acesso à educação, o sistema educativo angolano tem progressivamente direcionado a sua atenção para a qualidade do ensino e a relevância do currículo face às necessidades do país. Neste contexto, as políticas educativas implementadas pelo Ministério da Educação (MED) têm procurado alinhar as diretrizes curriculares nacionais com os objetivos de desenvolvimento nacional, tal como explicitado no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN 2023-2027).

No entanto, a implementação efetiva destas políticas e do currículo nacional enfrenta desafios significativos. Autores como Mendes (2015) destacam a dificuldade em garantir a equidade na distribuição de recursos e na formação de professores em todo o território angolano, o que impacta diretamente a forma como o currículo é operacionalizado nas salas de aula. Esta realidade ecoa as preocupações levantadas por teóricos do currículo como Bernstein (1996), que analisa como as estruturas de poder e os códigos sociais influenciam a transmissão e a aquisição do conhecimento no contexto escolar. Em Angola, a diversidade cultural e linguística representa um desafio adicional para a criação de um currículo que seja simultaneamente nacional e sensível às especificidades locais (Silva, 2018)."

O ponto de partida para analisar o currículo angolano reside na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro). Este diploma, durante um longo período, estabeleceu os alicerces do sistema educativo, definindo a sua estrutura em subsistemas – desde a educação pré-escolar ao ensino superior e modalidades como a educação de adultos e a educação especial. No que concerne ao currículo, a lei delineou os princípios gerais e os objetivos para cada nível de ensino, servindo como um quadro de referência para o desenvolvimento de planos de estudo, programas e materiais didáticos.

Contudo, a Lei nº 13/01 não surgiu num vácuo. Ela foi o resultado de um processo evolutivo que se iniciou após a independência de Angola. Nos primeiros anos pós-independência, o currículo procurou *tentar* romper com o modelo colonial, privilegiando a construção de uma identidade nacional e a expansão do acesso à educação. As políticas

educativas da época refletiam uma forte influência de ideologias socialistas, com um foco na massificação do ensino e na formação de quadros para o desenvolvimento do país.

Ao longo das décadas, as necessidades e prioridades de Angola foram-se alterando, impactando as Estratégias e Planos de Desenvolvimentos Nacionais. Estes documentos de planificação governamental sempre integraram a educação como um pilar fundamental, estabelecendo metas de desenvolvimento humano, social e económico que, por sua vez, orientaram as políticas curriculares. As reformas curriculares específicas, mencionadas anteriormente, foram a materialização destas orientações, traduzindo as prioridades dos PDN's em mudanças concretas nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e sistemas de avaliação nos diversos níveis de ensino.

A legislação específica por nível de ensino veio detalhar e operacionalizar as diretrizes gerais da Lei de Bases e das reformas curriculares. Através de decretos e portarias, o Ministério da Educação definiu os planos de estudo, as disciplinas obrigatórias e opcionais, as cargas horárias e as orientações pedagógicas para o ensino primário, secundário e técnico-profissional, entre outros. Esta legislação procurou adaptar o currículo às especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos alunos e às necessidades de formação para diferentes áreas profissionais.

A inserção de Angola no contexto global também influenciou o seu currículo. A adesão a acordos e convenções internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e as diretrizes da UNESCO, impôs a consideração de princípios e metas globais nas políticas e orientações curriculares nacionais. Temas como a educação inclusiva, a igualdade de género, a sustentabilidade e a cidadania global passaram a integrar, de forma mais explícita, os objetivos e conteúdos curriculares.

Finalmente, a promulgação da Lei nº 32/20, de 12 de agosto de 2020, que revoga a Lei nº 13/01, representa um marco legal significativo na evolução do sistema educativo angolano e, conseqüentemente, do seu currículo.

Em suma, a evolução do currículo em Angola é um processo dinâmico e contínuo, moldado por um quadro legal em constante atualização e influenciado pelas transformações históricas, políticas, sociais e económicas do país, bem como pelas tendências e compromissos internacionais na área da educação. Compreender esta evolução é essencial para contextualizar os desafios e as perspetivas atuais do desenvolvimento curricular em Angola.

Nguluve (2010) é um autor que se debruça sobre as políticas de reforma do sistema educacional angolano. A sua obra "Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional" (2010) analisa o sistema educacional de Angola, desde o período colonial até às reformas implementadas após a independência e faz uma descrição minuciosa sobre o panorama histórico do desenvolvimento curricular em Angola ao destacar os seguintes períodos:

- Período Pré-Colonial: A educação tradicional africana, focada na transmissão de valores e habilidades necessárias para a vida em comunidade.
- Período Colonial: A educação era limitada e segregacionista, com foco na assimilação da cultura portuguesa. Após a independência, houve um esforço para reformar o sistema educacional, visando a atender às necessidades da população angolana e promover a identidade nacional.
- Após a Independência (1975): O sistema educacional angolano passou por várias fases de reforma, incluindo a adoção de um modelo socialista, a expansão do acesso à educação e a implementação de novas políticas curriculares. A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/2001) estabeleceu a estrutura atual do sistema educacional, com seis subsistemas: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino Superior, Educação de Adultos e Educação Especial.
- Desafios Atuais: Apesar dos avanços, o sistema educacional angolano ainda enfrenta desafios como a falta de recursos, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e a formação de professores, e a adequação do currículo às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade angolana.

3.4. Desafios do Currículo no Sistema de Ensino Angolano

Área de Desafios

Sub Desafios

<i>Área de Desafios</i>	Sub Desafios
1. Qualidade e Formação de Professores	1.1- Qualificação inadequada dos professores para implementar o currículo eficazmente;
	1.2- Necessidade de programas de desenvolvimento profissional contínuos, relevantes e transparentes;
	1.3 - Falta de reconhecimento social e condições de trabalho precárias que afetam a motivação e o desempenho dos professores.

2. Currículo Desatualizado e Falta de Contextualização	2.1 - Desconexão entre o currículo e as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade angolana;
	2.2 - Dificuldade em adaptar o currículo à realidade e diversidade dos contextos locais e às necessidades específicas dos alunos;
	2.3 - Envolvimento limitado dos professores na criação e revisão do currículo, resultando em menor relevância e dificuldades na implementação.
3. Recursos Insuficientes e Desiguais	3.1 - Escassez de recursos financeiros e materiais (livros didáticos, materiais pedagógicos, infraestruturas, equipamentos tecnológicos);
	3.2 - Precariedade das infraestruturas escolares, comprometendo um ambiente de aprendizagem adequado;
	3.3 - Distribuição desigual de recursos e infraestruturas entre as regiões, acentuando as disparidades no acesso a uma educação de qualidade.
4. Gestão e Implementação Curricular	4.1 - Falta de gestores escolares com formação em administração e gestão para uma implementação eficaz do currículo;
	4.2 - Processos burocráticos excessivos que limitam a flexibilidade e autonomia das escolas na adaptação do currículo;
	4.3 - Ausência de sistemas eficazes de monitorização e avaliação da implementação curricular para identificar problemas e adotar medidas corretivas.
5. Desafios Sociais e Culturais	5.1 - Barreiras culturais e sociais que dificultam o acesso e a permanência das meninas na educação (a pobreza e fome);
	5.2 - Necessidade de o currículo considerar a diversidade cultural e linguística para promover uma educação inclusiva e relevante, integrando as línguas locais.

Tabela nº01 - Desafios do Currículo no Sistema de Ensino Angolano. (autor)

3.5. Análise Crítica e Considerações Finais sobre a Concepção de Currículo em Angola

Após uma análise detalhada das teorias curriculares e da evolução do currículo em Angola, algumas críticas construtivas merecem destaque: É imperativo que o currículo e

as políticas públicas angolanas abordem a seguinte questão central: qual conhecimento possui maior relevância? Conscientes de que a escola deve formar sujeitos autônomos e críticos, aptos a viver e participar numa sociedade em constante mudança, questionamos o contexto curricular angolano: este currículo visa a emancipação ou a alienação do indivíduo? A resposta parece clara ao observarmos a educação em Angola. A estrutura do currículo angolano, especialmente na escola, ecoa a teoria administrativa clássica de Taylor, focando na transmissão de conhecimentos universalmente sistematizados e mantendo traços de uma concepção colonial. Ignora a riqueza multicultural do país, o seu contexto, a sua realidade, as suas raízes e a sua identidade. A escola permanece tradicional, distante da produção de aprendizados de conhecimentos contextualizados e problematizados, como defendia Paulo Freire. O currículo não é neutro ou estático; é intencional, dinâmico e adaptável à evolução do país. Que sociedade queremos construir em Angola com o currículo atual? Que tipo de sujeito desejamos formar? Que educação e conhecimentos almejamos para os jovens angolanos? Quais conhecimentos devem ser priorizados no currículo angolano? Que ensino responde às necessidades do nosso tempo?

No quinquagésimo (50º) aniversário da independência de Angola, o modelo educativo e curricular ainda não reflete essa maturidade histórica. John Dewey já preconizava uma educação para a vida social harmoniosa. Assim, o planeamento curricular deveria basear-se nas vivências e necessidades das crianças e jovens de Angola, e não em modelos externos.

4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO EM ANGOLA: PERSPETIVAS E DESAFIOS

4.1. Aspetos gerais sobre o documento orientador da prática supervisiva em Angola

Em Angola, o Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário (o Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro), é o documento oficial que dentre outros aspetos, define as regras a que devem obedecer a criação, a organização, o funcionamento e a avaliação de todos os cursos de formação inicial de professores para que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário.

De acordo ao decreto, no artigo 38º, define-se por orientador de estágio profissional, aqueles professores que orientam e analisam periodicamente as aulas de cada

estagiário nas escolas em que estagiam, guiando-os na prossecução das melhorias necessárias e organizam quinzenalmente oportunidades de partilha e de reflexão entre estagiários sobre a sua prática docente no estágio profissional. Por conseguinte, define o professor tutor de estágio profissional àquele professor que recebe o estagiário e tem a missão de apoiá-los na observação e na preparação de aulas e de outras atividades escolares, analisar os materiais pedagógicos que os mesmos elaboram, observar e comentar o seu desempenho docente e recomendar em consequência, as melhorias necessárias (Angola, 2020).

Autores como (Boaventura, 2013; António, 2021; Ngio, 2024) abordaram sobre a supervisão pedagógica da prática docente em várias dimensões e perspetivas no contexto angolano desde o papel do supervisor na formação inicial de professores, o contexto da supervisão em estágios pedagógicos na formação inicial de professores, supervisão, observação, orientação e avaliação pedagógica e os desafios da supervisão pedagógica.

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), em 2009, definiu que ao professor de Prática Pedagógica da escola de formação, cabe-lhe, enquanto supervisor desempenhar as seguintes funções:

1. Colaborar com o professor tutor (professor da escola de aplicação) na programação das Práticas Pedagógicas;
2. Estruturar, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos formandos;
3. Acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de: planificação; observação das aulas; avaliação-reflexão;
4. Fomentar a elaboração e concretização de projetos educativos sobre a Prática numa perspetiva de investigação-ação;
5. Avaliar os formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, e proceder a análise do desempenho das atividades educativas dos mesmos, numa perspetiva de formação contínua, e promover reuniões de avaliação com os professores tutores e os formandos.

(p. 09).

Entretanto, para o professor tutor (da escola de aplicação), aquele que trabalha em colaboração com o professor supervisor (orientador) na orientação e coordenação do estágio profissional, segundo INIDE (2009) cabe-lhe desempenhar as seguintes funções:

1. Colaborar na preparação, execução e avaliação das atividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço;
- 2.

Participar nas reuniões de programação de atividades das práticas e estágios, segundo a calendarização; 3. Facultar aos formandos o conhecimento das suas turmas e a observação/análise de aulas; 4. Permitir que os formandos em prática colaborem, intervenham nas aulas, nos termos previamente definidos; 5. Observar e refletir sobre as aulas e outras atividades realizadas pelos formandos nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios; 6. Facultam aos formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspetos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente; 7. Participar no processo da avaliação dos estudantes da seguinte forma: a) procedendo à análise do desempenho das atividades educativas do formando; b) preenchendo grelhas de observação sobre as atividades realizadas pelo estudante numa perspetiva de avaliação; c) Fazendo proposta de classificação final das atividades desenvolvidas pelos formandos. (p.10).

Por sua vez, para o INIDE (2009), ao estagiário, cabe-lhe ao desempenho das seguintes funções:

1. Analisar a legislação vigente, nomeadamente a lei de bases do sistema educativo e outros documentos regulamentadores do sistema educativo;
2. Analisar o programa de Prática Pedagógica;
3. Analisam os programas em vigor no ensino primário;
4. Desempenhar progressivamente a atividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores (p. 11).

Porquanto, segundo o INIDE (2009), o desempenho progressivo a atividade educativa por parte dos estudantes estagiários sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores, deve estar voltado aos seguintes elementos:

- Caracterização da instituição e o respetivo quadro orgânico;
- Caracterização do grupo de alunos numa perspetiva socioeducativa;
- Entender e integrar-se nos projetos educativos do professor tutor;
- Planificar a atividade docente;
- Produzir materiais didáticos;
- Selecionar os recursos educativos;
- Realizar e avaliar unidades programadas;
- Acompanhar o trabalho docente do professor tutor nas suas diferentes dimensões;
- Colaborar com o professor tutor na avaliação dos alunos;
- Elaborar relatórios das suas atividades de Prática Pedagógica. (*Ibidem*).

Pelo que se vê, a questão da supervisão pedagógica encontra espaço nos documentos reitores da formação inicial de professores em Angola e peca muitas vezes nos modelos de acompanhamento supervisiivo adotado pelas escolas de formação.

4.2. Supervisão pedagógica: seu papel no âmbito do estágio profissional

A supervisão pedagógica assume um papel central no âmbito do estágio profissional. Como referiram Gaspar *et al.* (2012, p. 31), o conceito de supervisão “limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores”, embora hoje se possa referir a outros contextos. O conceito e a sua abrangência foram evoluindo em função das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, defendendo-se hoje como um processo de formação de professores dinâmico, em que a supervisão pedagógica constitua numa prática reflexiva da ação docente e estimule os formandos na busca de estratégias que melhorem as suas práticas com a finalidade de garantir a qualidade das aprendizagens dos alunos. (Alarcão & Tavares, 2016; Sanches, 2019; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Na verdade, Vieira (2010, p. 15) salienta que todas as definições de supervisão pedagógica “supõem, de um modo ou de outro, uma direção comum –o *desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos*”.

Vieira (1993) define a supervisão como “a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. (p. 28). Entretanto, anos mais tarde, a mesma autora introduziu elementos importantes como a teoria, a prática e a regulação dos processos educativos ao caracterizar a supervisão pedagógica como “a teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem, no quadro de uma educação de orientação humanista e democrática”. (Vieira, 2010, p. 15). Podemos também entender a supervisão como uma relação pedagógica, ou seja, “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional”. (Alarcão & Tavares, 2016, p. 16). Porquanto, estes autores aclaram que objetivamente, a supervisão pedagógica foca-se nas ações atinentes ao desenvolvimento profissional do professor. Desta feita, a olhar para as reflexões dos autores supra, vislumbra-se o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, particularmente na orientação dos aspirantes à professores e na sua consequente reflexividade em torno do processo docente educativo.

Apesar das várias definições apresentadas, importa referir que todas elas caminham para um mesmo sentido, o da orientação e coordenação das práticas docentes, para a melhoria das habilidades dos professores em potência. Entretanto, com base aos conceitos descritos anteriormente defendemos que, a supervisão pedagógica é o processo

pelo qual, orienta-se o potencial professor a desenvolver habilidades técnico-científicas indispensáveis ao desempenho da profissão docente. Neste processo, ocorre uma aprendizagem cooperada, na medida em que, os dois agentes ativos (supervisor e estagiário) aprendem mutuamente.

Em contexto de estágio profissional, o supervisor pedagógico desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores, aspecto reconhecido por diversos autores (Amaral, 2019; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares 2016; Glickman, Gordon & Ross-Gordon 2014; Vieira & Moreira, 2011) sublinham a necessidade de clarificar a visão de formação e pedagogia no âmbito da supervisão, e esta questão remete-nos para a necessidade de se refletir em torno do perfil, papel e capacidades a desenvolver nos futuros professores, acreditando-se que as práticas supervisivas podem abrir caminhos para o desenvolvimento da autonomia, de capacidades de reflexão e de criação de estratégias capazes de transformar a prática educativa. Vieira e Moreira (2011) na obra *Supervisão e avaliação do desempenho docente*, apresentam os papéis do professor numa pedagogia para autonomia, os quais poderão ser adaptados aos papéis que o supervisor deve desempenhar em contexto de estágio profissional. O Quadro 1, baseado na proposta dessas autoras destaca alguns desses papéis, os quais contribuirão para uma supervisão reflexiva, dialógica e orientada para a transformação.

Papéis do supervisor em contexto de estágio profissional
<ul style="list-style-type: none">-Compreender a teoria e a prática de uma supervisão reflexiva que promova a autonomia dos formandos, e também de uma educação centrada nos alunos e igualmente promotora da sua autonomia;-Desafiar rotinas, convenções e tradições escolares;-Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os formandos;-Encorajar os formandos a definir posições críticas face a valores e práticas educativas, envolvendo-os na procura de soluções adequadas;-Reconhecer e aceitar que os formandos podem não pensar como o supervisor;-Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos;-Promover a recolha e a análise de informação sobre as práticas de ensino (por ex., por meio da observação e questionários aos alunos), com objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem;-Encontrar formas de integrar a aprendizagem profissional dos formandos na sua avaliação global, promovendo a autoavaliação de desempenhos

Quadro #1. Papéis do supervisor (adaptado de Vieira & Moreira, 2011).

O supervisor deve atuar como um transformador da prática, com dinâmicas variadas que estimulem a autonomia dos estagiários e os potenciam a refletir sobre a prática docente para a melhoria da mesma.

O que se propõe hoje na bibliografia sobre o papel do supervisor no estágio profissional, vai no sentido de o mesmo trabalhar colaborativa e coordenadamente com todos os intervenientes do processo de estágio para que o potencial professor absorva os conhecimentos sobre as melhores práticas educativas a que um professor deve aplicar para garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Alarcão e Canha (2013, p. 37), referem que a supervisão pedagógica e suas práticas evoluíram de tal forma que determinadas situações deixaram de ser vistas apenas numa perspetiva e de forma reducionista, principalmente quando se olham para os exemplos no quadro seguinte:

Visão anterior de/a supervisão pedagógica	Trajetó	Visão atual de/a supervisão pedagógica
-De supervisão de formação de professores...	Para	-Uma supervisão à formação de outros profissionais.
-De supervisão de formação inicial...	Para	-Uma supervisão à formação ao longo da vida.
-De supervisão a uma relação hierarquizada...	Para	-Uma supervisão baseada na relação colaborativa.
-De supervisão de uma orientação normativa...	Para	-Uma supervisão de orientação reflexiva.
-De supervisão de uma atitude fiscalizadora...	Para	-Uma supervisão de perspectiva desenvolvimentista.
-De supervisão do olhar sobre a técnica...	Para	-Uma supervisão à consideração da atitude crítica.
-De supervisão punitiva...	Para	-Uma supervisão prudencial.
-De supervisão da mera classificação...	Para	-Uma supervisão à avaliação formativa.
-De supervisão da avaliação de comportamentos...	Para	-Uma supervisão à análise de competências.
-De supervisão do feedback unidirecional...	Para	-Uma supervisão ao feedback colaborativo e interativo.
-De uma supervisão vertical...	Para	-Uma autossupervisão e à supervisão horizontal.
-De supervisão de uma atitude passiva dos profissionais...	Para	-Uma supervisão de atitude questionante e transformadora.
-De supervisão da prática ocasional...	Para	-Uma supervisão sistemática.
-De supervisão microcontextualizadora...	Para	-Uma supervisão multicontextual e ecológica.

Quadro # 2. Evolução da supervisão pedagógica e suas práticas, adaptado em (Alarcão & Canha 2013, p. 37).

Quando se olha para a abordagem destes autores, percebe-se a perspetiva evolutiva da supervisão e suas práticas, elevando a ideia de uma supervisão mais voltada a reflexão, a crítica, a dialogicidade, à transformação e a partilha de ideias entre os

intervenientes do processo de ensino-aprendizagem que atendam aos desafios atuais do cenário educativo.

Glickman, citado por Alarcão e Tavares (2003) propõe 3 estilos supervisivos que para melhor descrevê-los, apresentamos no quadro a seguir:

Estilo Supervisivo	Funções do supervisor de estágio profissional
Não diretivo	Prestar atenção; Clarificar; Encorajar; Servir de espelho.
Colaborativo	Dar opinião; Ajudar a encontrar soluções; Negociar.
Diretivo	Orientar/Dirigir; Estabelecer critérios/metapas; Condicionar.

Quadro # 3. Estilos supervisivos segundo Glickman (1985), in Alarcão e Tavares (2003).

Nos estilos de supervisão, apresentados por Glickman, observa-se que para cada um, há tarefas específicas atribuídas ao supervisor. Acreditamos que o supervisor pode recorrer a qualquer um dos estilos dependendo do contexto, dos objetivos e das necessidades formativas. Sobre isso, Vieira e Moreira (2011) destacam que a escolha de um dos estilos depende muitas vezes da predisposição e da capacidade de tomada de decisões do supervisor, embora defendem que numa perspectiva dialógica e transformadora da prática supervisiva, só o modelo colaborativo de supervisão faz mais sentido por traduzir e trazer maior democraticidade nas relações entre os intervenientes da prática. Em suma, os estilos supervisivos podem e devem muitas vezes caminhar juntos para que o trabalho dos intervenientes ao processo de ensino aprendizagem seja potencializado e se garante maior qualidade no acompanhamento e nas aprendizagens dos alunos.

CONCLUSÃO

Após as reflexões em torno da temática, conclui-se que:

A relação entre política, currículo e supervisão no ensino em Angola destaca-se como um eixo central para a melhoria da qualidade educativa no país. Embora haja avanços importantes nas políticas públicas voltadas à educação, ainda existem lacunas significativas entre o que é proposto e o que efetivamente se concretiza nas escolas.

O currículo precisa refletir as reais necessidades dos alunos angolanos, valorizando a identidade nacional e promovendo competências relevantes para o século

XXI. No entanto, isso só será possível se houver uma supervisão educativa ativa, colaborativa e orientadora, capaz de acompanhar os processos pedagógicos e garantir a implementação eficaz das diretrizes curriculares.

Os desafios são muitos — desde a formação e valorização dos profissionais da educação até a falta de recursos e infraestrutura —, mas também existem oportunidades. Angola tem diante de si a possibilidade de construir um sistema educacional mais justo e coerente, desde que haja vontade política, compromisso institucional e participação de toda a comunidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2 ed: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- António, O.W. M (2021). *O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho-Braga, Portugal.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento- Fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro.
- Barros, F C. O. M. & Jorosky, N. H. (2015). *Práticas pedagógicas e formação de professores: Vivências humanizadoras em sala*. Cátedra UNESCO.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In J. Barroso (Ed.), *O Estudo da Escola*. Porto Editora.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (1a). Educa.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa e crítica* (T. T. da Silva, Trad.). Vozes.
- Boa Ventura, J. F. (2013). *Como pensar a formação do professor em Angola*. Nuova Grafotecnica, Casalserugo – PD.

- Costa, J. A. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Universidade de Aveiro.
- Costa, M. V. (2003). *Currículo e política cultural*. In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 37-68). DP&A. Curricular. Autêntica. da educação. Porto Editora.
- Dale, R. (1999). *Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanics*. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17.
- Fernandes, N. L. R. (2014). *Currículos e Programas da EPCT (II)*. UAB/IFCE, Universidade Aberta do Brasil.
- Freire, P. (1997). *Política e educação* (3ª ed.). Cortez Editora.
- Gaspar, M., Seabra, F., Neves, C. (2012). *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*, in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº12. Universidade Católica Editora, Porto.
- Gaspar, P., & Diogo, F. (2010). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Porto Editora.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and Instructional Leadership. A Developmental Approach*, (9th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc (US).
- Governo de Angola. (2023). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027*. Luanda, Angola.
- INIDE (2009). *Programa de Prática Pedagógica – Formação de Professores para o Ensino Primário*. MED.
- Mendes, J. (2015). *Políticas do currículo nacional: um estudo comparativo*. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 1-17.
- Neto, T. S. (2010). *História da Educação e Cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e a independência*. Zaina Editores.
- Ngio, F. R. M. (2024). *Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje, Angola*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho-Braga, Portugal.

- Nguluve, A. K. (2010). *Educação angolana: políticas de reformas do sistema educacional*. Biscalchin Editor.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e práxis (7ª ed.)*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica*. Porto Editora.
- Paxe, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola: Um Desafio do Direito à Educação (1ª Edição)*. Casa das Ideias.
- Pereira, R. da S., & Silva, M. A. da. (2018). *Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal*. *Educar Em Revista*, 34(68), 137–160. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57219>.
- Pinhal, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação- Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Fundação Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sanches, A. (2019). *A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional*. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Org.), *A Prática Supervisionada e construção do conhecimento*. (p,149).
- Secchi, L. (2013). *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos (2a)*. SãoPaulo.
- Shiroma, E. (2024). *Redes, experts e internacionalização de políticas educacionais*. In S. Ball & J. Mainardes (Eds.), *Pesquisa em Políticas Educacionais (1a, pp. 46–80)*. Cortez Editora.
- Silva, T. T. da. (1999). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação: Conselho científico para a avaliação de professores. Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa.
- Vieira, F. (1993a). *Supervisão - Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. {1ª ed.}. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2010). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In Vieira, F.

Moreira, M. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2 ed. Portugal: Edições Pedagogo, LDA.

Legislação consultada

Decreto presidencial 273/20 de 21 de outubro. Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário. I Série-N. °168. Assembleia da República de Angola.

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. Diário da República, I Série, nº 65, estabelece as Bases do Sistema de Educação de Angola.

Lei nº 32/20 de 12 de agosto. Diário da República, I Série, (123), 4423-4452 nº 17/16, de 7 de outubro, sobre as Bases do Sistema de Educação e Ensino.