AXÉUNILAB:REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGENS NA LUSOFONIA
São Francisco do Conde (BA) | vol.02, nº 01| p.228-243| jan./jun. 2026

CONTEÚDOS DIDÁTICOS NA VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS EM ANGOLA

TEACHING CONTENT FROM A SOCIO-CONSTRUCTIVIST VIEW: A REFLECTION ON THE INTEGRAL EDUCATION OF STUDENTS IN ANGOLA

O IKUNDULU IA KULONGA MUNA MBANZELU IA KINTWADI KIATUNGULULA: MIXINGANEKU MUKONDA IA LOFEGUNÚ LWA AKUNJI MUMU MU ANGOLA

Francisco Luís Mateus " Saluka ya Ngongo"
Escola Primária n.1003 Rainha Nzinga Mbande – Ndalatando, Angola
ORCID iD https://orcid.org./0009-0007-7151-3419

RESUMO

Os conteúdos didáticos, no contexto angolano, são, maior parte das vezes, limitados aos conteúdos conceituais e factuais. Observa-se, neste contexto, uma carência de estudos em Angola que abordem esses conteúdos a partir de uma perspetiva socioconstrutivista. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre os conteúdos didáticos na visão socioconstrutivista, tomando-os como fundamento para a formação integral dos alunos em Angola. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, ancorada, sobretudo, nos aportes teóricos de Zabala (1998; 2002), Libâneo (2006; 2015), Piletti (2004), Julião (2022), Afonso (2022) e Marques (2024). Esses autores, ao articularem dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, concebem os conteúdos didácticos como elementos centrais para a formação integral do aluno. Os resultados da reflexão indicam que a educação escolar em Angola poderá promover uma formação integral dos alunos à medida que os conteúdos didáticos forem aliados à visão socioconstrutivista. Evidencia-se, assim, a necessidade de os professores desenvolverem uma consciência pedagógica que supere a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas, compreendendo-as como indissociáveis. Por fim, destaca-se a importância de os alunos reconhecerem a utilidade e a relevância dos conteúdos didáticos dentro e fora do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Conteúdo De Ensino; Formação Integral; Fragmentação Do Ensino.

ABSTRACT

Didactic contents, in the Angolan context, are often understood in a reduced manner, being limited to conceptual and factual contents. There is also a noticeable lack of studies in Angola that address didactic contents from a socio-constructivist perspective. In this regard, the present article aims to reflect on didactic contents from a socio-constructivist viewpoint, considering them as a foundation for the integral education of students in Angola. Methodologically, the study is characterized as a narrative literature review, grounded primarily in the theoretical contributions of Zabala (1998; 2002), Libâneo (2006), Piletti (2004), Julião (2022), Afonso (2022), and Marques (2024). These authors conceive didactic contents as central elements in the integral formation of the student, as

they articulate conceptual, procedural, and attitudinal dimensions. The results of the reflection indicate that school education in Angola can promote students' integral development insofar as didactic contents are addressed in practice from a socio-constructivist perspective. It also highlights the need for teachers to develop pedagogical awareness that overcomes the dichotomy between theoretical and practical subjects, understanding them as inseparable. Finally, the importance of students recognizing the usefulness and relevance of didactic contents beyond the school context is emphasized.

KEYWORDS
Comprehensive Training; Eaching Content; Fragmentation Of Teaching.

KUSULUKA
O ikundulu ya kulonga, mumu mu ixi ya Angola, itexi yavulu yene mu ijya mudi bwa lweku lwakufe, mu sukina ngo mu ikundulu ya ixinganeku ni ya kyeleka. Ku moneka mpe ku kamba kwa milongi mumu mu Angola yene mu zwela ya lungu ni ikundulu ya kulonga mudi bwa mutundu wa kintwadi kyatungulula. Mu dyambu didi, o mbanzelu ya itala iyne ni kani dya xinganeka ya lungu ni ikundulu ya kulonga mudi bwa kintwadi kiatungulula, mu bonga-yo nze njila ya kulonga kwa lungu kwa mbeji ya lofegunu lwa akunji mu Angola. Mudi bwa nzila ya kutanga, o milongi ya isonga mbalula ya mibanzelu ya mikanda itungululwa, benyebenye, muna mixinganeku ya Zabala (1998; 2002), Libâneo (2006; 2015), Piletti (2004), Julião (2022), Afonso (2022) ni Marques (2024). O akunji ya amono o ikundulu ya kulonga nze jinjila ja mfunu mukonda ya lofegunu lwa akunji, mu moxi ya itatulu ya ixinganeku, ya kilunji ni ya jifu kyambote. O ikusuluku ya mixinganeku isonga vo o dikundulu dia xikola mumu mu Angola dilenda tula o lofegunu lwa akunji muna kikalakalu kyana kya ikundulu ya kulonga muna nkala kintwadi kiatungulula. Ku moneka mpe o mfunu kwa alongi mu nunguna o kilunji kya didatica kilenda katula o bwangano kadi kwa malongi ma ixinganeku ni ma kikalakalu, mu baka-yo nze mambu makondolo kuvambana. Ku nsuka, ku isongwa o mfunu kua akunji mu kujiia o mfunu ni mbalu ia ikundulu ya kulonga dimateka mpe ku mbandu ia xikola.

ILONGO-MFUNU
Ikundulu Ia Kulonga; Lofegunú Lwa Akunji; Bwangano Bwa Ndongolo.

1. Introdução

No contexto atual, ensinar não se limita nos conhecimentos e informações que são retirados dos programas escolares, manual do professor, do livro didático do aluno e, muito menos, das informações retiradas da internet. Orientar o processo de ensino-aprendizagem vai além dos elementos referenciados anteriormente, à medida que o professor, ao planificar a sua prática educativa escolarizada, precisa de levar em conta os valores e as convicções que vai desenvolver nos seus alunos para responderem os problemas que hão-de vir do contexto escolar e extraescolar. Neste sentido, o ato educativo escolarizado deve

promover uma formação integral na criança para torná-la numa pessoa humana crítica, autónoma, cidadã ativa e democrática.

Este artigo tem como objetivo refletir os conteúdos didáticos a partir da visão socioconstrutivista, como fundamento para uma formação integral dos alunos em Angola. Assim, Piletti (2004, p.92), entende que "se reduzirmos os conteúdos apenas às informações a serem aprendidas, estaremos limitando demasiadamente o campo da aprendizagem humana".

No contexto educativo escolarizado angolano, ainda é muito notório a redução dos conteúdos de ensino nas matérias dos manuais do aluno ou nas disciplinas, facto que leva muitos professores a trabalharem apenas os conteúdos de caráter factual e conceitual. Libâneo (2006, p.129) afirma que os "conteúdos devem incluir elementos de vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente".

A motivação desta pesquisa resulta, em primeira instância, da experiência profissional, uma vez que os professores têm estado a reclamar que alguns manuais escolares apresentam insuficiências de conteúdos. Em segunda instância, a motivação é consequência da minha formação académica, pois, como aluno, desde o ensino geral (ensino fundamental) ao nível superior (graduação), constata-se que os professores tendem a priorizar os conteúdos didáticos conceituais e fatuais, prescindindo, assim, dos procedimentais e atitudinais.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, de natureza qualitativa, cujo propósito é analisar criticamente os conteúdos didáticos na perspetiva socioconstrutivista e discutir suas implicações no ensino em Angola. Neste sentido, optou-se pela revisão narrativa por se tratar de um tema predominantemente teórico-conceitual, exigindo integração crítica de diferentes correntes da Didática e da Psicologia da Educação. Assim, para Rother (2007), a revisão narrativa permite ao pesquisador construir interpretações articuladas a partir de autores-chave, sem a rigidez metodológica das revisões sistemáticas.

Ora, para o estudo em voga, consultou-se livros, artigos científicos e documentos especializados publicados entre 1995 e 2024, com destaque para autores como Zabala (1998; 2002), Libâneo (2006), Coll et al. (2006), Piletti (2004) e em estudos recentes como Afonso (2022), Julião (2022), Mateus (2024),

entre outros. Neste sentido, os artigos científicos foram consultados nas bases de dados Scielo e Google Académico.

O artigo está estruturado em três tópicos: no primeiro, fez-se uma reflexão em torno da dimensão dos conteúdos didáticos na visão socioconstrutivista, realçando sobre a redução dos conteúdos de ensino dos manuais escolares; no segundo, discutiu-se como deve ser preparado os conteúdos de ensino em Angola para uma formação integral dos alunos e, no terceiro tópico, refletiu-se sobre a função da avaliação, sinalizando, assim, a sua função reguladora do processo de ensino-aprendizagem e não de sancionadora, como é encarada na Pedagogia Tradicional. Por fim, apresentou-se as considerações finais, refletindo sobre a problemática em estudo.

2. A fragmentação dos conteúdos didáticos

O processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado de forma completa, aliás, a sistematização dos conteúdos não deve pôr de lado os valores e as questões éticas, assim, no entender de Afonso (2022), atualmente, ainda se observa, com muita frequência, em muitos países, como no caso de Angola, que as escolas supervalorizam os conteúdos conceituais e fatuais em detrimento dos conteúdos atitudinais e procedimentais. Julga-se que não é tarefa da escola contribuir para o saber ser e o saber estar do aluno, atribuindo-se essa responsabilidade aos pais e às igrejas. As escolas esquecem que os valores e a ética são componentes essenciais para a formação de um cidadão íntegro (Julião, 2022).

A efetividade dos conteúdos didáticos está diretamente relacionada à preparação didático-pedagógica do professor, já que é este quem atribui sentido e significado aos conteúdos didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspetiva, a seleção dos conteúdos de ensino deve considerar não apenas a herança cultural expressa nos conhecimentos e habilidades historicamente construídos, mas também as experiências da prática social vivenciada pelos alunos, bem como os problemas e desafios do contexto em que estão inseridos, projetando-se para uma formação orientada à transformação social e à humanização da sociedade. Além disso, a compreensão dos conteúdos de ensino não deve restringir-se apenas aos conhecimentos conceituais, mas abranger também aos procedimentos, habilidades, estratégias, atitudes e valores, de modo

a possibilitar aprendizagens significativas quando articuladas às situações da vida cotidiana dos alunos (Libâneo, 2006; Zabala e Arnau, 2014; Afonso, 2022).

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se como uma dinâmica consciente, participativa e ativa, envolvendo tanto o professor, que orienta e conduz as ações pedagógicas, quanto o estudante, que assume um papel central na construção do conhecimento, tendo como finalidade a promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva. Trata-se de um processo interligado e interdependente, no qual nenhum dos seus elementos pode ser excluído, uma vez que professor e estudante ensinam, aprendem e avaliam de forma mútua e contínua, contribuindo para a efetividade da ação educativa (Afonso, 2022; Mateus, 2024). Por isso, Marques e de Mello (2024) entendem que a aprendizagem "é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural e cabe ao professor refletir sobre sua prática e sobre seus conhecimentos que o farão ocupar o papel de agente mediador neste processo que compõe os estágios de desenvolvimento" (p.13).

Os conteúdos didáticos necessitam de um embasamento teórico e prático. Outrossim, reduzir os conteúdos de ensino em aspetos teóricos é fragmentar o processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Piletti (2004), o "conteúdo não abrange apenas a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas no campo desse conhecimento" (p.91).

Na perspetiva didático-pedagógica, os conteúdos de ensino constituem um conjunto articulado de elementos que se relacionam de forma indissociável, pois que os conhecimentos, habilidades, capacidades, hábitos, valores e atitudes se complementam mutuamente no processo educativo. O desenvolvimento de habilidades e hábitos pressupõem uma base sólida de conhecimentos, ao passo que a apropriação dos conhecimentos exige o exercício de capacidades cognitivas e a incorporação de atitudes e valores.

Diante dessa complexidade, a organização dos conteúdos não deve ser concebida de forma fragmentada, mas integrada em torno de conhecimentos sistematizados. Ademais, muitos resultados do ensino emergem do próprio processo de assimilação ativa dos conhecimentos e das habilidades, não sendo totalmente previsíveis. Nesse sentido, destaca-se a importância do domínio consistente do conteúdo da matéria e dos métodos de ensino, condição essencial para responder às exigências de uma prática pedagógica de qualidade (Libâneo,

2006; Freitas, 2017). Vale reforçar que é importante transformar os conteúdos didáticos em problemas ou questões, refletindo sobre as conexões entre os conteúdos e os problemas do meio social:

> Os conteúdos têm um carácter histórico, em estreita ligação com o carácter científico. Os conteúdos escolares não são informações, conceitos, fatos. Ideias, etc. que sempre existiram na forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Os conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social. O sentido histórico dos conteúdos se manifesta no trabalho docente, quando se busca explicar a prática social de gerações passadas e das gerações presentes, intervém na determinação dos atuais conteúdos, bem como o seu papel na produção de novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social da humanidade. (Libâneo, 2006, p.137)

Os conteúdos didáticos devem ter um caráter científico-social. Ora, o caráter científico possibilitará aos alunos terem uma visão e consciência universal do mundo, ao passo que o social proporcionará aos alunos bases que os tornará capazes de fazerem crítica assertiva e plausível em torno do seu contexto social, por isso, as matérias de ensino por mais que sejam universais, é imperioso que o professor, por meio da Didática, traduza as matérias de ensino em conteúdos que têm a ver com a realidade social, cultural, política e económica dos alunos, só assim é que os conteúdos serão significantes para os alunos e para sociedade.

Os professores, ao planificarem as suas aulas, devem refletir sobre a utilidade prática do conteúdo que será ministrado na vida dos alunos, independentemente da disciplina que o professor estiver a lecionar. Nesta conformidade, Zabala e Arnau (2014), referem que “uma das condições fundamentais para que uma aprendizagem seja significativa, relevante, refere-se à necessidade de que esse novo conteúdo seja significativo por si mesmo, ou seja, que o aluno lhe possa atribuir sentido (p.115) ”.

Em qualquer componente curricular ou situação de ensino, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser trabalhados de forma integrados, já que a aprendizagem significativa depende da articulação entre essas diferentes dimensões do saber. A redução dos conteúdos curriculares apenas aos conhecimentos de caráter universal ou hegemónico, predominantemente associados à matriz da cultura ocidental, compromete o papel social da educação escolar, fragmentando a formação do indivíduo. Tal fragmentação resulta na desvalorização da articulação entre as dimensões cognitiva, psicomotora e sócio-afetiva, essenciais para a construção de uma formação integral do estudante (Afonso, 2022).

Os conteúdos didáticos fundamentam-se nas matérias de ensino, uma vez que, a partir da definição da matéria a ser lecionada, o professor estabelece os objetivos da aula, os quais, por sua vez, orientam a seleção e a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos. Ressalta-se que o conteúdo didático ultrapassa aquilo que se encontra explicitamente prescrito, à medida que os conteúdos atitudinais devem emergir da realidade social dos alunos (Zabala, 2010). Nessa perspetiva, o ensino dos conteúdos configura-se como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo realizado pelos alunos (Libâneo, 2006).

O professor precisa conhecer profundamente o conteúdo de sua matéria. Os conteúdos escolares não existem de forma isolada ou neutra; eles são sistematizados em matérias de ensino e ganham sentido pedagógico quando articulados aos objetivos educacionais que se pretende alcançar. Essa organização ocorre por meio de uma relação dinâmica e indissociável entre objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, a qual orienta o trabalho docente. Tal articulação não se realiza de maneira abstrata, mas nas condições reais em que o processo de ensino-aprendizagem acontece, considerando o contexto social, institucional e as características concretas dos alunos. Dessa forma, o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a constituir um processo intencional, planejado e contextualizado, voltado para a efetiva aprendizagem e formação dos estudantes (Pilett, 2002; Libâneo, 2015).

Na organização dos conteúdos das matérias de ensino é fundamental levar em consideração todas as dimensões dos conteúdos didáticos, pois, a partir de uma matéria de ensino consegue-se retirar ou selecionar conteúdo conceitual, fatual, procedimental e atitudinal, portanto, é necessário conceber a aula como um sistema integrado de conteúdos que concorrem para uma aprendizagem significativa e integral.

A fragmentação dos conteúdos didáticos, em certa medida, resulta da segmentação dos conhecimentos em disciplinas escolares, não obstante o contexto angolano se propor a interdisciplinaridade, o que se vislumbra geralmente na prática educativa é a compartimentação dos conhecimentos em disciplinas, no entanto, nenhuma disciplina é autónoma totalmente, tal como aflora Morin (2003), “não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela”(p.105). Na mesma ordem de ideias, Zabala (2002), ressalta que a “fragmentação da atividade intelectual e cultural em uma massa de disciplinas e subdisciplinas levou a uma dispersão do conhecimento que ultimamente cria um processo mais ou menos espontâneo de cooperação interdisciplinar motivada por necessidades de ordem intelectual” (p.24). Isso ocorre frequentemente até aos nossos dias porque “podemos encontrar, em um extremo, modelos em que os conteúdos de ensino se apresentam e se desenvolvem de forma compartimentada e independente, segundo as disciplinas tradicionais” (Cool *et. al*, 2006, p.185).

Nos contextos escolares de Angola, especificamente na 5.ª e 6.ª classe (correspondentes ao 5.º e 6.º anos do Ensino Fundamental), não se verifica a

prática da monodocência, sendo a pluridocência a modalidade estabelecida legalmente pelo Decreto Executivo n.º 169/24, de 29 de agosto. Tal realidade torna imperioso que os professores intensifiquem a atenção à transdisciplinaridade, uma vez que, no Ensino Primário, a articulação entre as disciplinas se apresenta de forma mais visível e concreta do que nos níveis de ensino subsequentes. Nessa perspetiva, os docentes que lecionam nessas classes devem adotar princípios da Pedagogia Cooperativa, de modo a promover um trabalho didático-pedagógico articulado, privilegiando um ensino funcional e integrado, em detrimento de práticas fragmentadas (Angola, Decreto Executivo N.º 169/24, 2024).

3. A preparação dos conteúdos das matérias de ensino para uma formação integral

Na preparação dos conteúdos didáticos, os professores precisam tomar uma consciência pedagógica crítica para não se limitarem nos conteúdos programáticos advindos dos programas nacionais, é preciso, no entanto, dar significado e importância ao currículo oculto. Por isso, "deve-se avaliar os programas confrontando-os com a nossa visão de homem, de mundo e do processo pedagógico" (Libâneo, 2006, p.134).

A formação de cidadãos críticos e ativos requer que o indivíduo conheça, pratique e aja de forma responsável, tanto em seu contexto quanto em outros contextos sociais. Assim, a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos constitui uma estratégia eficaz para promover uma cidadania consciente e reflexiva. Para alcançar esse objetivo, os conteúdos didáticos devem apresentar relevância local e global, permitindo que os alunos desenvolvam a capacidade de agir de acordo com os valores locais e universais, contribuindo para sua formação como cidadãos do mundo (Zabala e Arnau, 2014; Libâneo, 2015; Afonso, 2022).

Segundo Boiko e Zamberlan (2001), é importante que professor assuma uma atitude pedagógica reflexiva para orientar os alunos a pensarem criticamente, partindo de uma realidade que os ajude a estudarem a ciência a partir das suas realidades, isto é, sob ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objeto de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do aluno de reelaboração desses objetos de conhecimento, fazendo e transformando a ciência como base do conhecimento do aluno.

O ensino na escola é relevante, quando concorre para a formação integral do aluno, como assevera Zabala (1998), o professor precisa fundamentar a sua prática pedagógica num ensino que propõe a formação integral para que a presença dos diferentes tipos de conteúdos esteja equilibrada. O professor precisa afastar-se do ensino tradicional que defende a função propedêutica e que prioriza exclusivamente os conteúdos conceituais. Hoje, está muito claro que a aprendizagem baseada apenas em conteúdos conceituais está distante de uma aprendizagem sólida e duradoura. A este propósito, Cool *et al*. (2006),

consideram que os "diversos tipos de conteúdos devem ser trabalhados conjuntamente, para que se estabeleça o maior número de vínculos possíveis entre eles" (p.166). Como os conceitos e princípios são temas abstratos, requerem uma compreensão do significado e, portanto, um processo de elaboração pessoal,

> O papel e o sentido que pode ter o valor de solidariedade, ou o respeito às minorias, não se apreende apenas com o conhecimento do que cada uma destas ideias representa. As atividades de ensino têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, os pensamentos, e os sentimentos. O comportamento de uma pessoa não depende só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. Como bem se sabe, as intenções, neste âmbito, não coincidem indefetivelmente com as atuações. (Zabala, 1998, p.109)

Na planificação das aulas, é muito importante que o professor reflita sobre os valores que serão compartilhados com os alunos. A aula que não se compartilha valores é incompleta, logo o professor precisa criar na sala de aula um clima que facilita conhecer os avanços das aprendizagens de conteúdos atitudinais, observando sistematicamente as opiniões e as atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, estas actividades contribuem para a formação integral dos alunos (Zabala, 1998; Freitas, 2017).

Libâneo (2006) enfatiza que não se pode esperar que os materiais didáticos revelem por si mesmos as razões subjacentes às diferenças sociais; cabe ao professor realizar essa análise, ainda que sua postura crítica nem sempre seja aceita por pais e encarregados de educação, diretores ou pela comunidade escolar. Ao adotar essa perspetiva, o professor contribui para que os conteúdos tenham relevância local e global, promovendo uma aprendizagem significativa e articulada que prepara o aluno para agir de forma consciente, responsável e cidadã.

A escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da pessoa, sendo limitante e prejudicial reduzir sua função apenas ao ensino de habilidades técnicas. Nesse sentido, para que os alunos internalizem valores como tolerância, respeito à diversidade e aceitação

das diferenças individuais, é necessário que o ambiente escolar promova um clima de aula fundamentado nesses princípios. A implementação desses valores exige a presença de práticas pedagógicas que concretizem a convivência respeitosa e a participação ativa de todos, permitindo que o processo educativo contribua efetivamente para a formação ética, social e cidadã dos estudantes (Zabala, 1998; Farias Viana, Divino Dos Reis, Dos Anjos Costa, Cunha Santos, 2022; Mateus e Kavela, 2024).

4. A prática docente: Ensinar para prova ou para vida?

No contexto educativo escolarizado angolano, incentiva-se bastante as provas pelas notas altas em detrimento da aprendizagem significativa e, a cada dia que passa, este fato continua a se agudizar, a título ilustrativo, para ingressar num Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) ou num Magistério, exige-se, formalmente, que o candidato tenha uma média mínima de catorze valores em Língua Portuguesa e na disciplina do curso a que pretende se inscrever, no entanto, por causa da maioria dos alunos não atingir a média que se pede, atualmente, as escolas pedem que o candidato deve ter média de doze valores em Língua Portuguesa e na disciplina do curso a que pretende se inscrever (Angola, 2020).

Segundo Afonso (2022), a avaliação não deve ser entendida apenas como medida do desempenho do aluno e do conhecimento adquirido, mas também como instrumento que envolve o professor e o sistema educativo, oferecendo informações essenciais para aprimorar tanto as aprendizagens quanto o funcionamento da escola. Nesse mesmo sentido, Zabala e Arnau (2014) alertam que a escola pode perder sua função educativa quando se transforma em um percurso de obstáculos, no qual o que se valoriza não é o aprendizado em si, mas a simples aprovação nos exames.

A avaliação escolar deve refletir a atuação de todos os atores do processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos, gestores e famílias), considerando, simultaneamente, o tipo de cidadão que se pretende formar à luz da realidade social em que está inserido e do papel futuro que exercerá em sua família e na comunidade.

A avaliação escolar transcende os conhecimentos e os programas nacionais, a avaliação escolar deve ter indicadores que facilitam a regular e refletir sobre os

valores e convicções. Mais do que atribuir notas altas ou baixas, é preciso formar para vida. Nesta conformidade, Zabala (1998), entende que "dificilmente pode se produzir uma aprendizagem profunda se não existe uma perceção das razões que a justificam, além da necessidade de superação de alguns exames" (p.125).

O ensino precisa ser prático para que a aprendizagem seja duradoura, à medida que os conteúdos procedimentais nos remetem a ação, e essas atividades trabalhadas nas salas de aula, quando relacionadas com outros conteúdos didático, a prática educativa vai além dos exames. Por isso,

> Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática. Conhecer até que ponto sabem dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, utilizar um instrumento, se orientar no espaço, etc., só é possível quando os alunos realizam atividades que implicam dialogar, debater, fazer uma pesquisa, etc. (Zabala, 1998, p.253)

Como professores e pesquisadores, nota-se que a avaliação, muitas vezes, reduz-se a notas, gerando, assim, competitividade no seio escolar, por um lado. Por outro lado, muitas escolas promovem o individualismo por meio de concursos de notas, deixando à margem os conteúdos atitudinais. Por conseguinte, sabe-se que notas altas ou baixas não definem a boa ou má conduta do aluno.

No pensar didático-pedagógico de Zabala (1998), esta forma de atuar e pensar das escolas significa formalmente menosprezar os conteúdos atitudinais; a avaliação, em vez de regular o processo de ensino-aprendizagem, assume uma função sancionadora, na qual quem tira nota alta na prova, fica aprovado e quem tira nota muito baixa fica reprovado.

A avaliação escolar é um meio e um sistema que norteia o processo de ensino-aprendizagem, e não a nota da prova em si, daí que "o mais importante que isso é a escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, envolvendo as áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras" (Piletti, 2024, p.90). A avaliação das aprendizagens deve ter um carácter global, já que uma aula é composta por conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal; logo, a avaliação precisa abranger todos esses elementos para garantir uma formação integral dos alunos.

No pensar didático-pedagógico de Hydt (2011), se se pretende uma formação integral dos alunos, precisa-se realizar uma avaliação integral do aluno, àquela que não se traduz apenas na dimensão cognitiva, mas também na dimensão psicomotora e afetiva, para tal, é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objectivos da aula. É importante que o professor faça uso de todos os recursos a seu alcance para obter o máximo de informações sobre o comportamento e o aproveitamento escolar do aluno, atendendo os conteúdos didático conceitual, procedimental e atitudinal.

Uma vez que avaliação é mediadora do processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor leve em consideração o que é que deve constituir o objecto de ensino nas escolas, selecionando os elementos do conteúdo a serem assimilados ou apropriados pelos alunos, em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade, neste caso, a avaliação assume uma função real na vida integral do aluno, pois, ela serve como estímulo na formação da personalidade do aluno (Libâneo, 2006). A avaliação está presente em todas aulas seja de forma intencional ou de forma não intencional, por isso, insiste-se e, reitera-se, não se pode reduzir o valor da avaliação às notas atribuídas aos alunos.

Hoje por hoje, nota-se, claramente, que muitos professores tendem a sancionar os seus alunos por meio da avaliação, julgando que uma das funções da avaliação seja sancionadora. Esta atitude faz com que avaliação seja motivo de inibição da aprendizagem dos alunos, pois muitos deles sentem medo e inseguro ao realizarem uma prova, porque, em vez de a avaliação servir como uma mola reguladora do processo educativo escolarizado, em muitos casos, serve para sancionar os alunos que obtêm resultados negativos (Afonso, 2022). De acordo com Hydt (2011), a avaliação deve ser um “instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno a maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função estimuladora, à medida que serve de incentivo ao estudo” (p.237).

O que torna a avaliação escolar, em muitos casos, insignificante é o facto de que uma boa parte das questões que os professores avaliam, o aluno não vê utilidade e valor na sua vida cotidiana, por isso, Zabala e Arnau (2014, p.65)

consideram que o "conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de utilizá-lo".

Qual é a função da avaliação escolar? No contexto escolar angolano, além da avaliação escolar servir de suporte para classificar os aprovados e reprovados, que função ela assume? Avalia-se para quê? Para se compreender as questões acima colocadas é importante mergulhar-se nas ideias de Zabala e Arnau (2014), a avaliação deve servir como um meio que contribui para uma aprendizagem significativa e não àquela que se resume na memorização e na nota alta, porquanto, a aprendizagem significativa não resulta da nota alta do aluno, "mas sim quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados e, portanto, for uma aprendizagem que possa ajudar a melhorar a interpretação ou a intervenção em todas as situações em que se fizerem necessárias"(p.111).

Mais do que atribuir notas, a avaliação ajuda os professores e alunos e até a própria comunidade educativa a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que haja um diálogo permanente entre os membros da comunidade educativa sobre a avaliação escolar. Do contrário, "se não existe um diálogo constante entre professor e alunos, especialmente com os que apresentam mais dificuldades, pode se produzir o paradoxo de que a única pessoa que realmente construiu o significado do novo conteúdo seja o próprio professor" (Zabala, 1998, p. 90).

A prática educativa torna-se transformadora quando a aprendizagem é funcional, ou seja, aplicável à vida do aluno, e quando a avaliação estimula o progresso em direcção a objetivos que transcendem a simples obtenção de notas. Nesse contexto, a aprendizagem deve capacitar os estudantes para resolver problemas próprios, ao mesmo tempo em que contribui para a compreensão e resolução de questões sociais, políticas e económicas. Assim, o ato educativo escolarizado deve promover a formação integral e cidadã, desde o Ensino Primário (ensino básico) até o Ensino Superior, consolidando competências que permitam ao aluno atuar de forma crítica, responsável e socialmente engajada.

5.Considerações Finais

Ao longo do artigo, a reflexão permitiu evidenciar que os conteúdos didáticos, na perspetiva socioconstrutivista, não podem ser compreendidos de forma fragmentados ou reduzidos a meras informações conceituais e factuais. A

análise da literatura demonstra convergência entre os autores, ao entenderem que os conteúdos didáticos constituem um sistema integrado de saberes, articulando conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, constituindo, assim, em elementos indissociáveis no processo de formação integral do aluno.

Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de superar a dicotomia, ainda presente no contexto educativo angolano, entre disciplinas consideradas "teóricas" e "práticas". À luz da abordagem socioconstrutivista, toda disciplina comporta dimensões teóricas e práticas, à medida que os conteúdos só adquirem sentido pedagógico quando se relacionam com a realidade social dos alunos, contribuindo para a compreensão crítica do mundo. Assim, ensinar conteúdos desprovidos de significados para a vida dos alunos compromete a função formativa da escola e limita o alcance do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da reflexão indicam ainda que os conteúdos didáticos transcendem o que está prescrito nos programas nacionais, nos guias dos professores e nos livros didáticos. A preparação dos conteúdos de ensino exige do professor uma postura didático-pedagógica reflexiva, capaz de considerar as experiências, os valores, as atitudes e as convicções dos alunos. Assim, a aula não deve limitar-se ao domínio cognitivo, mas abranger igualmente as dimensões procedimental e sócio-afetiva, favorecendo o desenvolvimento do saber conhecer, do saber fazer e do saber ser e estar em sociedade.

À luz dessas considerações, o artigo contribui para o debate didático-pedagógico ao destacar a urgência de práticas educativas menos propedêuticas, competitivas e seletivas, e mais orientadas para a cooperação, a solidariedade, o respeito e a partilha. Tal orientação reforça a ideia de que os conteúdos didáticos não se esgotam na transmissão de conhecimentos, mas assumem um papel central na construção de cidadãos críticos, autónomos e socialmente responsáveis.

Por fim, reconhece-se que esta revisão narrativa não esgota a complexidade da temática abordada. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem empiricamente a forma como os conteúdos didáticos são selecionados, organizados e avaliados nas escolas angolanas, de modo a fortalecer a articulação entre teoria pedagógica e prática educativa, em prol de uma formação verdadeiramente integral dos alunos.

Agradecimentos

Ao Gerson Simão Francisco, por ter aceite fazer correções gramaticais no manuscrito. O nosso muito obrigado!

Referências

Afonso, M. (2022). *Pecados mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem*. Mensagem Editora.

Angola. Ministério da Educação. (2020). *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*. https://c2a.portais.gov.ao/uploads/14dp_273_20_de_21_de_outubro_regime_juridico_dd_formacao_inicial_de_educadores_de_infancia_de_professores_do_ensino_primario_e_secundario_41121876463237dd7c1c22_compressed_47763aa276.pdf

Angola. Ministério da Educação. (2024). *Regulamento da docência na 5.ª e 6.ª classes e o respetivo plano de estudo*. https://angolex.com/paginas/decreto-executivo/regulamento-na-docencia-na-5a-e-6a-classe-169a-24a.html

Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspetiva socioconstrutivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, *6*(1), 51–58.

Coll, C et al. (2006). *O construtivismo na sala de aula*. *(*Cláudia Schilling, Trad.). Ática.

Faria Viana, A., Divino Dos Reis, B. C., Dos Anjos Costa, P., & Cunha Santos, M. (2022). A abordagem socioconstrutivista e as tecnologias digitais. *Conexão Com Ciência*, *3*(1), e8650.

Freitas, R. M. M. (2017). Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. *Revista Educativa - Revista de Educação*, *19*(2), e5392 https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5392

Hydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral.* Ática.

Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. Cortez.

Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, *40* (2), 629-650. https://doi.org/10.1590/2175-623646132

Julião, A. L. (2022). Educação em tempo integral: um convite e um desafio para repensar a escola em Angola. *Revista Communitas* ,*6*(13). https://doi.org/10.29327/268346.6.13-2

Mateus, F. L. (2024). Aplicação das metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Primário no Município do Golungo Alto/Angola. *Revista Sol Nascente*, *12* (3), 90–110. https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/290

Mateus, F. L. & Kavela, P. T. (2024) A sala de aulas: um espaço para o exercício da cidadania e democracia no contexto angolano. Revista Sol Nascente, *13(*2),125–144. https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/417

Marques, M., & Mello, I. C. (2024). Aproximações teóricas entre o Socioconstrutivismo Vygotskiano e o conhecimento especializado na área de Educação em Ciências e Matemática. *REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, *12*, e24033. https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/16723

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* (Eloá Jacobina, Trad.). Bertrand Brasil.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Ata Paulista de Enfermagem*, *20*(2), v–vi. https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar.* (Mônica Hack, Trad.). Artmed.

Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.* (Ernani Rosa, Trad.). Artmed.

Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências* (C. H. L. Lima, Trad.). Penso.

Minibiografia do autor: Francisco Luís Mateus, Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino Primário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, ISCED — Sumbe, Angola. Graduado em Ensino Primário pela Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, ESPECN, Angola. Atualmente é professor do Ensino Primário (Ensino Fundamental) na Escola Primária N.º 1003 Rainha Nzinga Mbande de Ndalatando — Angola. É pesquisador em Ciências da Educação, essencialmente em Políticas Públicas para o Ensino Primário, Formação e Superação Pedagógica dos Professores do Ensino Primário. E-mail: franciscanomateus@gmail.com

Para citar este artigo: MATEUS, Francisco Luís. Conteúdos didáticos na visão socio-construtivista: uma reflexão para a formação integral dos alunos em Angola. **AXÉUNILAB: Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia**. São Francisco do Conde (BA), vol.02, nº01, p.228-243, jan./jun.2026. (Editoras: Kátia Cilene de Jesus de Oliveira da Paixão (MEL/UNILAB), Magna Suely dos Santos Aquino (MEL, UNILAB) & Valentina Oliveira da Silva (PPGEL/UEFS).