



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)
INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

FRANKLIN JOSÉ PAULO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ANGOLA: o caso da transição automática na 1^a, 3^a
e 5^a classes (2004-2020)**

ACARAPE - CE

2024

FRANKLIN JOSÉ PAULO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ANGOLA: o caso da transição automática na 1^a, 3^a
e 5^a classes (2004-2020)**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de projeto de pesquisa do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

ACARAPE - CE

2024

FRANKLIN JOSÉ PAULO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ANGOLA: o caso da transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes (2004-2020)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em humanidades.

Aprovada em: 22/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Drª. Antonia Suele de Souza Alves Pereira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Drª. Rosangela Ribeiro da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

A Deus.

Aos meus pais e meus irmãos, pessoas que
amo muito incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste projeto:

Primeiramente, agradeço a Deus e aos meus ancestrais, pela vida e proteção dos meus familiares.

Agradeço aos meus pais, José Francisco Paulo e Domingas António Buta, bem como a mãe Seja Estevão Contreiras Dala, por terem me sustentado até aqui, pois sem vocês nada seria possível, desse modo, expresso a minha admiração e gratidão, pela pessoa que me tornei graças a educação que me passaram e aos conselhos que levarei para vida.

Agradeço, também aos meus irmãos, nomeadamente, José Miguel Dala, Jandira Miguel Dala, Maria de Fátima José Paulo, Joaquina Miguel Dala, Nelson José Paulo, Amélia Miguel Dala, Braúlio José Buta, Delfina José Buta, Cecília Miguel Dala, Zenilda José Paulo, Domingas José Buta e Goveias José Buta, aos meus sobrinhos, Sergio, Fredy e Frank, e a todos meus familiares.

Agradeço, extensivamente, ao Programa de Educação Tutorial por estar a me proporcionar uma experiência incrível, no que toca a garantia de uma formação de excelência para um futuro profissional à docência, sabendo que é o único programa na Universidade que trabalha o trípe ensino, pesquisa e extensão, bem como a nossa tutora profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira, pelo comprometimento profissional, ética e profissionalismo, aos bolsistas com quem partilhamos momentos de muito aprendizado e trabalho em equipe.

Aos meus companheiros do projeto filhos de Ngola dança e forma, pela irmandade e responsabilidade como têm conduzido o mesmo. De igual modo, agradeço ao José Manuel Mussunda da Silva, pela força e contribuição valiosa para concretização deste projeto.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) pela oportunidade que nós estedeu para poder cursa à graduação.

Por fim, agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá, pela honra por ter me aceite como seu orientando, pela forma leve e sábia que fez desse percurso uma experiência maravilhosa que trilhará o meu caminho acadêmico.

RESUMO

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo compreender a política educacional em Angola, centrando a nossa atenção sobre o caso da transição automática na 1^a, 3^a e 5^a classes no ensino primário, onde faremos um recorte a partir do ano de 2004 a 2020. No entanto, as razões que nos colocam no intento de refletirmos sobre o ponto de abordagens passam pela necessidade de compreensão do tal processo de passagem automática ou avaliação das aprendizagens dos alunos em nível primário, um assunto que ficou muito debatido na sociedade angolana, entre os profissionais da educação e a sociedade civil, do não entendimento de sua implementação com a 2^a reforma educativa. A partir de uma abordagem qualitativa e uma análise explicativa, ancorada em fontes bibliográficas e documental construídas basicamente em legislação, normativas, documentos, relatórios do Ministério da Educação, artigos, dissertações, teses de doutorados, projetos de pesquisas e outros que nos fornecem dados pertinentes para alcançarmos resultados exitosos.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Ensino Primário. Reforma educativa. Transição automática.

Dybytylu

O kitangana Kia ubanguelo wa ku sota kuijia, wala ni pango wa ku soquelesa o wanji wa ku longa mwa N'gola. Upopelo wetu mu muanhu wa kubitisa ni lusolo lwamoxi, katatu ni katanu mu jitango já kulonga mu dimatekeno dy twendu banga o dibatuilo twnde mu muvo ya twzunda twa-yadi ni wana, suku mivo ya twzunda twa-yadi ni makuinhi a-yadi. Mu kiniqui o ykuma ya tw lombuelela mu diethu ku uanji, o kuila ku dimatekeno wa yzuelelo wa ybitisa ku ysokeleso wa fama ku ubitisa mu lusolo o kubandekesa o wlongexi wala mu ybuka ya kulongesa ni kwijia mu umatekeno. Maka a xala ku mazuelelo ha mundo, mu kukamba kudiva mu dysokeleso mu luiadi, o diba dia-ulonguedi, alela kumoxi ni yselequete, mu ybatu ya kwijia ni mu mikanda ya utunge kumoxi mu majikilo a fama, mikanda, uzuelelo, a ibuka ya kulonga, imbamba, disokeleso, ni madiba a alongedi, usotelu wa ku fwnhisa ni ima ya kamukua ytwbangesa kudielela mu kusuluka ni wembo.

Maba a unene: wanji ua kulonga; ulonguelu mu dimatekeno; diquitulukilu dya-kulonga; ubitilu ualusolu.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DELIMITAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO	11
3	JUSTIFICATIVA	13
4	OBJETIVOS	14
4.1	Objetivo geral	14
4.2	Objetivo específicos	14
5	HIPÓTESES	14
6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
6.1	Políticas educacionais no sistema de ensino em Angola	19
6.1.1	O contexto de implementação da 2ª reforma educativa	21
6.2	Compreensão da faixa etária dos alunos/as das classes de transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes no ensino primário	26
6.3	A implementação da transição automática das aprendizagens na 1ª,3ª e 5ª classes	29
7	METODOLOGIA	41
8	CRONOGRAMA	44
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender as políticas educacionais em Angola, a partir de um olhar sobre o caso da transição automática na 1^a, 3^a e 5^a classes¹, do ano de 2004 a 2020. Dessa forma, pretendemos discorrer na nossa abordagem a despeito do processo de avaliação da aprendizagem da transição ou promoção automática nas classes iniciais do ensino primário, nos educandos dos respectivos ciclos de ensino e aprendizagem em nível primário.

Angola é um país de África, localizado parte na região central e sua maior parte na região austral do continente. É limitado ao noroeste pela República do Congo-Brazzaville, ao norte pela República Democrática do Congo, a leste pela República da Zâmbia, a sul pela República da Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. Tem uma superfície de 1.246.700 Km² (Angola, 2016; Kebanguilako, 2016,).

Conta com uma divisão administrativa de 18 províncias, 164 municípios e 554² comunas, que estão distribuídos em distritos, bairros e ruas, assim sendo, tem uma população estimada em 32.789.024³ habitantes segundo os resultados definitivos apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística aquando o término do censo populacional e habitacional que foi realizado no ano de 2014 (Angola, 2016).

A proclamação da independência da República de Angola, aconteceu no dia 11 de novembro de 1975, após um grande período de guerra colonial do jugo português que perdurou em torno de 14 anos (André, 2010 e Kebanguilako, 2016).

O cenário da educação em Angola é marcado por diferentes períodos na constituição da sua história, devido aos processos que o país enfrentou antes, durante a luta de independência e pós-independente, desse modo, Nguluve (2006, p.17), relata de que “depois de trinta anos da independência parece-nos certo afirmar que a justificativa de muitos políticos, forjada na mente das pessoas durante guerra, se sustenta, quando intentamos refletir acerca dos problemas reais que enfermam o sistema educacional angolano”.

Pois bem, ainda se convive com muitos relatos de que o fator guerra seja o grande entrave para explicação do atual cenário do sistema de ensino em Angola, uma vez que não

¹ Classe é a denominação de série ou ano de escolaridade para o contexto brasileiro, pois na realidade de Angola funcionam como classes, 1^a, 3^a e 5^a dentro do sistema de ensino primário.

² A nova divisão administrativa alterou essa configuração, mas entra em vigor somente em 2025, na qual foram adicionadas mais três províncias, passando assim de 18 para 21, entre elas destacam-se: Icole e Bengo, Moxico Leste e Cuando.

³ Importa salientar que novos dados estão sendo produzidos, volvidos 10 anos desde o ano de 2014.

descuramos do tal impacto que teve no seio da população e no recuo do crescimento e desenvolvimento do país, mas, por outro lado, carece de uma análise profunda para se compreender do porque até agora passados quarenta (48) oito anos de independência, verifica-se ainda um fraco desempenho do setor da educação em nível do país e o deficiente acesso e expansão que não abrangeu a toda sociedade.

Nesse sentido, tem-se como finalidade compreender como o executivo angolano tem dado o rumo do Sistema de Ensino e dos processos educacionais no território numa fase em que o país precisa de se desenvolver em nível do seu capital humano.

Nesta ordem de ideia, queremos nos atrelar em nosso foco com essa pesquisa sobre políticas educacionais em Angola, fazendo uma análise ao caso da transição automática no ensino primário, particularmente, as classes da 1^a, 3^a e 5^a, em nos insurgimos para compreendermos o seu processo de implementação e execução de sua efetivação nas classes em causas.

Para isso, nos serviremos a disposição do entendimento da 2^a reforma educativa, que foi implementada no ano de 2004, para fornecer diretrizes para elucidar-nos a despeito da problemática da promoção automática no ensino primário, uma vez que, entendemos que essa modalidade retira totalmente a autoridade e decisão do professor/a no quesito da avaliação final dos ciclos em questão, e por outra, poderá beliscar aprendizagem quando o método avaliativo proposto para o sistema de educação em princípio, não foi acautelado aos preceitos da realidade educativa inserida.

Ainda assim, segundo análise constatada nos documentos do Ministério da Educação, na Caare⁴ (2010) e Med⁵ (2011) percebemos que o método de avaliação⁶ é feito através de documentos para o controlo das aprendizagens, como: Relatório descritivo, cadernetas, Mini pautas e Pautas, visto que essas classes ou séries, têm três ciclos de aprendizagens, em que, no entanto, cada ciclos compreende duas classes ou séries, portanto, avaliação final é feito na segunda de cada.

Assim sendo, o ensino primário é um nível de carácter obrigatório a todos/as crianças em idade escolar, que integram o sistema de ensino de forma gratuita, de acordo com os (art.11 e 12) da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº17/16 de 7 de outubro de 2016.

⁴ Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa.

⁵ Ministério da Educação.

⁶ A avaliação do aluno é realizada pela combinação das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de forma contínua, com isso, os resultados são registrados nos relatórios descritivos de cada aluno. A transição de classe ou série é automática, de acordo com registo da média do desempenho do aluno durante ano, no relatório descritivo (Med, 2011).

Para tanto, o ensino primário compreende 6 classes, sendo divididos em três ciclos de aprendizagens, em que estão intrinsecamente ligadas às classes de transição ou promoção automática (1ª, 3ª e 5ª classes) e as de transição ou de aprovação (2ª, 4ª e 6ª classes). Ou seja, a primeira citada, nota-se que há ausência de reprovação, no caso os alunos das classes referidas beneficiam-se de passagens automáticas, enquanto, a segunda já prevê a reprovação dos alunos/as em caso de não aproveitamento ou ainda, não consolidação das aprendizagens. Como mostra o art. 28 da Lei nº17/16, nas suas alíneas, a, b e c sobre a organização do ensino primário.

Nesse sentido, vários documentos ligados a implementação deste processo irão nos auxiliarem para compreensão do caso em reflexão.

2 DELIMITAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO

Devemos compreender que atualmente a educação constitui um dos principais critérios para o desenvolvimento saudável e sustentável de qualquer país, e no caso de Angola não é uma exceção diante desta realidade. Assim sendo, este projeto de pesquisa delimita-se buscar entender o caso da transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes, na região de Viana, no norte de Angola, centrando a nossa análise no período de 2004 a 2020.

A educação no território angolano é marcada por várias interfaces da sua história, primeiramente, relata-se desde o período colonial. De acordo Nambua (2023, p.2570) “a invasão portuguesa em Angola destruiu a cultura dos povos encontrados, pois lhe foi imposto um novo modo de vida, nova língua, nova religião e forçaram-lhes a crer que tudo que era deles nada servia e era ruim”. Esta foi uma das piores coisas que pode acontecer a um determinado povo que tinha a sua forma de viver e olhar o mundo para ser submetido a outra filosofia de vida.

Portanto, destaca ainda, que a educação baseada na oralidade foi invertida pela educação escolar (Nambua, 2023). O período colonial da educação foi marcado por múltiplas facetas, destas, destacam Brito Neto (2005) e Kebanguilako (2016) que procederam em cinco fases, na qual, destacamos:

- ✓ Educação Jesuíta de (1575-1759);
- ✓ Educação Pombalina de (1759-1792);
- ✓ Educação Joanina de (1792-1845);
- ✓ Educação Falcão e Rebelo de Sousa de (1845-1926);
- ✓ Educação Salazarista de (1926-1961).

Perante isso, os estudos de Zau (2002), de Brito Neto (2005) e de Kebanguilako (2016) apontaram que a prática de educação colonial teve o seu início entre os períodos de (1575-1974). Salienta Kebanguilako (2016), que com a independência a política educativa herdou um enorme número de analfabetismo da colonização portuguesa. Perante a isso, podemos compreender as declarações do Med (2011 p. 7):

Após a independência Angola defrontou-se como a existência de um sistema educativo totalmente decalcado do modelo português com infra-estruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com franca acessibilidade e equidade relativamente à populações autóctones, de que resultavam em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população.

Para Zau (2002, p.117):

“O sistema de ensino, que se seguiu ao pós-independência em Angola, nasceu de uma determinada conjuntura, onde era entendido que a política educativa, considerada como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o sistema de educação e ensino institucionalizado, indissociavelmente encontrava-se associada ao regime político vigente”.

Nesta senda, corroboramos com autor, razão pela qual, até hoje ainda temos essa problemática, tanto que, “o sistema educacional em Angola parece mais focado em conceder diplomas a estudantes, ao invés de priorizar a criatividade e capacidades de raciocínio crítico dos estudantes” (Nambua, 2023, p.2577). Aqui conseguimos entender o foco de direção da educação em Angola para o interesse de quem governa.

Por isso, analisaremos a partir da 2ª reforma educativa para podermos compreender a implementação das políticas educacionais, bem como o surgimento da promoção automática nas classes já referidas do ensino primário.

Desta maneira, pensamos nós, que a transição automática é um assunto muito debatido no mundo contemporâneo tendo em vista ser um modelo que alguns governos adotaram para os seus Sistemas de Ensino e Aprendizagem com o intuito de combater os excessivos números de analfabetismo e não só. Porém, partindo dessa noção percebemos que a promoção automática no ensino angolano, propriamente, na 1ª, 3ª e 5ª classes ou séries no primário torna-se como uma via para contradição do melhoramento da educação no país, logo que se subentende que o ensino de base deve ser de qualidade para que se tenha continuidade em outros ciclos ou níveis de ensino. Perante isso questionamos:

Como a implementação tem influenciado na avaliação de passagens automática ou transição automática no ensino primário da 1ª, 3ª e 5ª classes? Será que esse modelo contemplou os objetivos de aprendizagens dos alunos ou facilitou a atuação dos professores que experimentaram a tal dita inovação introduzida no ensino primário?

3 JUSTIFICATIVA

Procuramos discorrer sobre a educação em Angola, destacando assim, o ensino primário com as classes de transição ou promoção automática, entretanto, partimos de três propósitos: pessoal, social e acadêmico.

No quesito, propósito pessoal, compreende-se pelo fato do tema em questão ter nos suscitado algumas curiosidades e ao mesmo tempo dúvidas sobre o modelo implementado, uma vez que nos surgiu como surpresa e sem o devido conhecimento prévio do tal processo, e por outro lado, por ter um princípio observacional do Sistema Educativo de Ensino Primário.

Ter sido ligado área e estar em contato direto com a educação e o nível primário, no bairro grafanil, por um longo período de cinco anos, onde tivemos a oportunidade de termos a ligação com os processos educacionais do primário, e poder se tornado um sujeito direto do impacto do processo de ensino e a aprendizagem, porém, com registos de memória sobre os contraditórios a respeito das classes de transição automática ou promoção automática.

Quanto ao aspecto, de relevância social, pensamos que o ensino primário, precisa ser compreendido na sua complexidade, a partir da perspectiva dos próprios ciclos, de modo, a se compreender até que ponto a promoção automática afetou ou beneficiou de forma coletiva, os alunos, professores, pais e encarregados de educação e direções de escolas.

Nessa perspectiva, presume-se que essas políticas educacionais implementadas por via da 2ª reforma educativa tenham gerado um problema de cunho social e individual. Dado ao fato de seu período em vigor nas séries iniciais do primário em Angola.

Deste jeito, o propósito acadêmico, refletimos nós, que seja mais pensado de modo a ser um ponto que possa ser estimulado para que surjam trabalhos científicos relacionados ao caso específico ou em outras áreas, para poder incentivar a necessidade de produção e de certa maneira ser um elemento referencial para que as pessoas tirem proveitos e busquem incentivar outras análises a despeito do assunto.

Para se compreender as várias políticas educacionais implementados dentro de uma sociedade, como a angolana, que vive uma conjuntura muito acirrada no âmbito da sua estrutura e organização quanto aos processos de práticas educacionais que não estão pautados na sua realidade, logo vai sentir impactos fortes em setores como a política, a economia, e a cultura.

Para tal fim, entendemos que, essa pesquisa não servirá só como fonte de arquivo e de base para surgimento de novos trabalhos, mas que seja um grande arcabouço lançado como

linhas de reflexões a serem discutidas, analisadas e aplicadas nas diretrizes de ensino Primário, 1º Ciclo, Ensino médio e Superior. Para compreendermos de modo geral, a educação primária, e particularmente o modelo de avaliação das aprendizagens da transição automática, na 1ª, 3ª e 5ª classes, e bem como podem servir de ferramentas para próximos estudos ligados à mesma realidade, ou em outras áreas.

Entretanto, iremos nos embasar em autores e documentos, como Sakukuma (2012), Godoy e Polon (2017), Mainardes e Stremel (2017), Lbse (2001, 2016 e 2020), Afonso (2022) e outros, nesse sentido, adotaremos uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Compreender as políticas educacionais em Angola e o caso da transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes.

4.2 Objetivo específicos

Analisar o processo de implementação da 2ª reforma educativa para o entendimento do modelo de transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes 2004 a 2020;

Identificar a faixa etária dos alunos na 1ª, 3ª e 5ª classes dentro do padrão de avaliação da transição ou promoção automática no ensino primário;

Analisar a implementação da transição automática como modelo de avaliação final das aprendizagens na 1ª, 3ª e 5ª classes.

5. HIPÓTESES

Diante da realidade do Ensino Primário e problematicamente da transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes, compreendemos possivelmente que:

A transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes pode ter causado baixo rendimento para os alunos das respectivas séries ou ciclos dentro do Sistema de Ensino, unificado e que se revela em regime de monodocência, por conta da sua implementação não ser acautelada aos métodos e técnicas da realidade inserida.

Dessa forma, a transição automática pode incorrer a má qualidade de aprendizagem nas classes ou séries de promoção automática, por conta de haver um paradoxo com a proposta de alcance da melhoria da Qualidade de Ensino, do Sistema de Ensino e a Aprendizagem do Primário.

A implementação da transição automática chega a ser um mal comum, para professores, alunos, pais e encarregados de educação, gestores e agentes da educação no processo de ensino e aprendizagem, na transição automática do ensino primário, especificamente nas classes ou séries referenciadas.

Por tanto, revela uma delimitação de atuação do professor/a no quesito da avaliação final das aprendizagens pelo fato de retirar autonomia de análise e decisão ao aluno quanto a passagem de ano, de classe ou série, de aprovação ou reprovação (apto, não apto e transita ou não transita) bem como na consolidação das aprendizagens, quando os professores destas classes ou séries, não se familiarizou com o modelo de avaliação implementado.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A educação é toda a influência que a sociedade exerce sobre o ser humano. Por esta razão, ninguém escapa da educação, primeiro na família, depois na rua ou bairro, mais tarde na escola, na igreja e nas associações juvenis, culturais, desportivas, etc [...]” (Kebanguilako, 2016, p. 34). Nesse sentido, educação perpassa por todo ciclo do indivíduo enquanto estiver dentro de uma sociedade.

Para Basílio e Zita (2022, p.33) “educação é o processo a partir qual uma geração se serve para conduzir a outra fazendo um repasse de valores culturais, conhecimentos, hábitos e experiências vividas ao longo da vida”. Esse princípio qual cada geração deve instruir os mais novos para dar sequência do legado.

Dessa forma, o cenário angolano não está isento desta verdade e o Estado, se propõe em garantir o acesso à educação a toda população do território à luz das leis vigente no país que asseguram esse direito, pois de acordo com a constituição da República de Angola e os diplomas legais do Ministério da Educação, que é o órgão máximo que regula todo ensino em nível do país.

“Os Estados consagram a educação como um direito e dever com objectivo de universalizar a educação e combater o analfabetismo. Politicamente, a educação é um bem social que tem de ser organizado pelo Estado” (Basílio e Zita, 2022, p.43).

Nos parece certo que essa premissa não está sendo efetivada, ou passa simplesmente, em ideias que não saem do papel para sua definitiva aplicação. Justificamos, essa afirmação, pois, segundo os dados do censo do ano de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística-INE⁷, (Angola, 2019), sobre pobreza multidimensional aponta que 25% da população, essencialmente as crianças estão fora do sistema de ensino.

Sendo assim, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº32/20 no seu art.2, ponto 1, destaca que:

A educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva e se desenvolve na consciência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz e da unidade nacional e na promoção e protecção dos direitos da pessoa humana e do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, econômico, social e cultural do país (LBSE, 2020, p.4431).

Nós entendemos que é de capital importância o Estado garantir o direito a educação, não basta simplesmente enviar essa garantia do acesso nos documentos legais, mas de fato efetivar isso.

No entanto, como aponta, (Francisco, 2013, p.5):

A educação é um direito fundamental de todos que favorece no desenvolvimento da personalidade humana e da própria dinâmica da sociedade em que o indivíduo está inserido. Trata-se de um direito humano e, para que seja efetivado, os estados são chamados adotar medidas legislativas, administrativas e políticas, de modo a que todas as pessoas tenham acesso ao mesmo direito, independentemente da condição econômica, social e cultural.

É perceptível o quão importante é a intervenção direta do Estado, para garantia de um direito que não pode ser negado a população para que os planos e as metas de um determinado país/nação que se pretendem alcançar, e que, só se efetivará com o próprio esforço do governo em causa, que se programa por vias de executar políticas educacionais que vão abarcar todos, e, sem exclusão de ninguém, dentro das suas estratégias, bem como contar com a colaboração das famílias e da sociedade civil.

Para (Basílio e Zita, 2022, p.43) “todos os cidadãos têm direito de usufruir de um bem social denominado por educação que tem de ser organizado, ministrado, avaliado e garantido pelo Estado”. Necessariamente, o Estado deve proporcionar esse bem valiosa a toda e qualquer sociedade que se pretende promissora.

⁷ Instituto Nacional de Estatística

A educação sendo um processo legal, como ditam as leis vigentes dos países, que fazem com que os Estados, adotem medidas e diretrizes adequadas para que possam assegurar o direito à educação a toda população, independentemente da realidade dessas pessoas, os contextos vivenciados no momento, faz com que os órgãos tutelares do governo cogitem ações que possam dar respostas às necessidades dos indivíduos mediante as suas condições de vida.

Em vista disso, Basílio e Zita (2022, p.43) entendem que “Esse bem deve ser distribuído de forma igual para todos os cidadãos. Só assim que o direito à educação se traduz na «Educação para Todos», compromisso de todos os países”. Para essa conquista é necessário que haja vontade e seriedade do Estado.

Nesse ponto, o Plano Nacional de Educação para Todos do Fórum Mundial de Educação, realizado no mês de abril de 2000, em Dakar, Senegal. Pois, o governo angolano participou e comprometeu-se em alcançar os objetivos e metas de educação para todos. Para tanto, faz-se necessário compreender que volvidos vinte e quatro anos, essa meta de educação para todos, ainda não foi alcançada.

Na sequência, destacaram Basílio e Zita (2022, p.43):

Em 1990, foi realizada uma conferência organizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia. Os países participantes nessa conferência assumiram o compromisso de universalizar a educação, que se traduziu de «Educação para Todos». O compromisso de «Educação para Todos» foi assumido no entendimento de que a maior parte da população do mundo estava fora do sistema escolar, portanto, sem se beneficiar do direito à educação e que o analfabetismo é um mal para a humanidade.

Realmente, essa iniciativa foi pensada em um dado contexto e momento, em função do período que os países estavam a atravessar com índices elevados de pessoas fora do sistema de ensino.

Dentro dessa visão, “Em avaliação dos objectivos definidos em Jomtien, foi realizada [...], a conferência de educação, na qual foi reafirmado o objectivo de universalizar a educação como um direito de todos os povos” (Basílio e Zita, 2022, p.43).

Esses princípios até agora acabam sendo um desafio para os países que ainda lutam para sair da linha da pobreza, visto que, com essa dinâmica da globalização e o forte crescimento acelerado da população, muitos Estados não conseguiram alcançar a tal proeza de garantir a educação para todos.

A reflexão feita sobre o compromisso de “Educação para Todos” assumido em Jomtien e reafirmado em Dakar mostrou que esse objectivo está longe de ser cumprido e, para isso, foi reiterado com uma nova configuração, *Educação ao longo da vida para todos*, também designado por *Aprendizagem ao longo da vida*. Partindo

de pressuposto de que a educação é o motor de desenvolvimento do capital humano, de um lado, e, um direito para todos, de outro, o objectivo de «Educação para Todos» foi e continua sendo um desafio para os países em via de desenvolvimento (Basílio e Zita, 2022, p.43).

Diante a isso, é um tanto quanto, tenebroso procurar compreender que tipo de educação para todos, queira inferir, a partir de interesses de terceiros, ou na visão de um governo que procura homogeneizar uma educação a partir do seu interesse e suas ideologias?

“Comprometida em construir o seu Estado socialista e, a cima de tudo, exercer o controlo absoluto sobre a sociedade à luz da sua ideologia” (Paxe, 2014, p.88). Mas, também precisa compreender que “a negação do acesso à educação é um dos primeiros fatores para negação desse direito” (Paxe, 2014, p.93).

Para além disso:

“o governo do MPLA interessado em incumbir à escola a missão de sustentar a sociedade assente nos princípios do marxismo-leninismo, por um lado, e a garantia do compromisso de oferecer a educação para os angolanos, por outro lado, [...] concebeu um sistema de educação, [...] na gratuidade, na obrigatoriedade, laicidade bem como na democraticidade [...]” (Paxe, 2014, p.94).

De acordo com o (Med, 2001, p.11):

a Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação para o período de 2001 - 2015 constitui o instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o sector da Educação no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos nos próximos 15 anos.

Portanto, hoje passamos da data que foi prometida. Como estamos? Certamente, ainda convivemos com querelas que já tem se debatido a despeito da educação em Angola, que está impregnada nas duas caracterizações principais, o acesso e qualidade, conforme (Med, 2001).

Assim, o ponto 2, do art. II da LBSE diz que:

O Sistema de Educação e Ensino é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social (LBSE, 2020, p.4431).

Começar pela constituição do Sistema de Educação em Angola para adiante entendemos a sua estruturação e organização mais adiante no trabalho.

6.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA DE ENSINO EM ANGOLA

A sociedade angolana atravessou diferentes períodos históricos da sua política educacional. Para tanto, de acordo com (Nguluve, 2006) para compreendermos o contexto histórico, econômico e cultural, não podemos deixar de fazer a distinção dos aspectos de organização político-cultural e educacional anteriores a presença colonial, isto, em (1482-1575) que marcou a colonização portuguesa entre o século XIX e o início do século XX, e, pois, claro a partir disso, podemos entender o processo da política educacional de 1975 até os nossos dias, como argumenta o estudo de Kebanguilako (2016).

Porém em relação a data de chegada dos portugueses, a um desencontro de acordo a real data, pois segundo o estudo de Nambua (2023) relata a existência de uma discórdia com relação ao período entre (1482 ou 1483).

À vista disso, no intuito de poder equacionar e dar soluções a determinadas situações que impediram o avanço no setor da educação, de acordo aos conflitos coloniais que contribuíram de forma vertiginosa no recuo do processo de ensino e a aprendizagem, e, os problemas endógenos de conflitos, deste destaca (Silva, 2023) após a proclamação da independência o país viveu um intenso momento de instabilidade política de caráter geral de guerra civil protagonizada pelos três maiores frentes nacionalistas, nomeadamente, MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), e a UNITA (União Nacional da Independência Total de Angola).

Segundo o autor “Agostinho Neto, aprovou a primeira lei constitucional de 1975, lei esta que suprimiu a competição partidária e restringiu a participação dos cidadãos. Por seu turno, o país adotou um sistema de partido único” (Silva, 2023, p.16). Sendo, ele o primeiro presidente de Angola e do MPLA.

Mas, destaca que esse regime de partido único veria a ser substituído por uma ação democrática multipartidária, assim, em 1991 foi feita a negociação e assinatura do acordo de Bicesse⁸, que estabeleceu parâmetros que seria realizada a transição do anterior para o novo regime. Em que na qual, passaria também pela necessidade da aprovação de uma nova lei constitucional que daria a iniciativas democráticas, bem como a realização das primeiras eleições de 1992 e salvaguardar os direitos e liberdades individuais e coletivas. Portanto, essa decisão não foi capaz de diminuir o conflito entre as forças envolvidas, entre a UNITA e o

⁸ Marca o início da segunda república que data de 1991 a 2010. Este acordo previa a criação da comissão político militar responsável pelo controlo da implementação dos acordos e a formação das forças armadas angolanas. Ler José Manuel Mussunda da Silva. CULTURA POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO: Debates a partir da percepção do Movimento Revolucionário Angolano (2023).

governo do MPLA, e conseqüentemente retornaram à guerra tendo terminado no ano de 2002, tragicamente com a morte do líder da UNITA, Jonas Savimbi (André, 2010 e Silva, 2023).

Assim sendo, os contextos que atravessaram a nação pós-independência, forçaram o Estado a criar diretrizes, programas, projetos de governo e dando diligência de políticas educacionais para as ações a serem implementadas pelo Estado pensadas na emancipação dos indivíduos em sociedade e no desenvolvimento gradual do país.

Conseqüentemente, gostaríamos de frisar que no pós-independência o tipo de educação que se propunha era transformar o ‘homem novo’ (Kebanguilako, 2016). Entretanto, o país viveu períodos conturbados, de fato, mas não o da guerra civil, mas a violência generalizada ocorrida no 27 de maio de 1977, bem como um sistema autoritário de partido único (Silva, 2023).

Segundo (Silva, 2023) o 27 de maio de 1977, se constituiu como um massacre onde grupo de jovens e militantes partidários que tentaram realizar um ato de manifestação contra o regime na época acabaram por ser assassinados, e sem direito a julgamento. Essas ações comumente ainda são refletidas na sociedade angolana na contemporaneidade.

Godon e Polon, (2017, p.7) “política educacional significa definir os conteúdos, possuindo intenções e caracterizando a educação para fins específicos”. Logo, entendemos que dentro dessa visão prognóstica a implementação de políticas educacionais que se substancia em contextos da sociedade, fez com que o Estado angolano se criasse formas e mecanismos para que se aplicasse uma política educacional que fosse de encontro a realidade presente.

Para tal, esses mecanismos são marcados por conjunto de processos, assim, como argumentado nos estudos de André (2010) e Kibanguilako (2016). Portanto, ambos os autores afirmaram que o I congresso do MPLA – Partido do trabalho, foi o que definiu a política educativa de 1977, bem como para o segmento de várias políticas públicas que foram surgindo em nível da educação.

Ainda para os autores, Godon e Polon, (2017, p.5), mostram que, “toda política educacional tem caráter institucional, é estatal e carregada de intencionalidades. Desse modo, para compreendê-la é necessário situá-la no âmbito do Estado, pois contém as determinações governamentais”.

Nesta ordem de ideias, estas ações que são inferidas pelas instituições de direito ou os Estados, vão sendo carregadas de sentimentos de alargamento e melhoramento das condições que se permitem ser necessárias e, passíveis de mudança no cenário da educação mediante os

programas a serem implementados pelos governos, na medida em que se vai compreendendo as dificuldades que se ajustem diante da visão de quem as elabora para servir a sociedade.

Deste modo, de acordo com Mainardes e Marcondes, (2009), a política educacional constitui-se em um campo de conhecimento específicos, formado por conhecimentos especializados.

Não obstante, para (Martins, 2010, p.499), “a política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, e uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico”. Logo, compreendemos que estas políticas educacionais não devem se restringir a ninguém, ou seja, devem ter um caráter de execução e expansão para que possa beneficiar toda a população sem restrição para camada a ser atendida por esses programas de ensino.

Pese embora, devemos compreender que a educação e a cultura, devem estar interligadas para que se possam efetivar os processos pedagógicos em consonância com a realidade em causa a ser implementada as políticas públicas educacionais no âmbito de atrelarem os seus contextos, político, econômico e social ligado ao momento atual.

Para Kebanguilako (2016, p.45) “A educação e a cultura sempre estiveram intimamente ligadas, ou seja, a cultura só pode existir através da educação, pois os comportamentos humanos são códigos de conduta que são transmitidos de geração para geração, através do processo educativo”. É importante que o Estado compreenda que esses dois elementos precisam andar juntos e na tendência de desassociar um do outro colocará em risco a sociedade em causa.

6.1.1 O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA 2ª SEGUNDA REFORMA EDUCATIVA

Iremos nos dispor da segunda 2ª reforma educativa como uma ponte de ligação para nos ajudar a compreender o assunto que pretendemos elucidar. Segundo Sakukuma (2012, p.5), reforma educativa é vista como as “mudanças profundas na política educativa de um país, que devem ser traçadas independente das crises políticas dos governos, [...] dentro de uma visão prognóstica sobre o futuro da sociedade a que se referem”. Essa reforma que se pretende deve sempre ter em conta os contextos e a realidade introduzida.

Nesse sentido, de acordo com os autores, Gilberto e Diambo (2021), afirmaram que no ano de 1991 na cidade de Luanda realizou-se uma mesa redonda que teve como intuito

discutir novas estratégias educativas, que se adequassem ao novo contexto político, social, cultural e econômico, [...] que se avizinhava em 1992, caracterizado pelo multipartidarismo, democraticidade do país e capitalismo que, viria incentivar o ensino privado no país.

De acordo com o (Med, 2011) essa mesa redonda definiu um período de cinco anos, isto de 1991-1995 evidentemente, como o da preparação e reformulação do novo sistema educativo.

Dessa forma, a 2ª reforma educativa foi implementada de acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo de Angola, Lei nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001, no entanto, a mesma passou a vigorar no ano de 2004 e se efetivou no período de 2011, com a sua generalização no ensino primário e 1º Ciclo do Ensino Secundário (Med, 2011).

Assim, a reforma educativa no Sistema de Educação, obedeceu ao critério de sua projeção, de acordo com o Caare (2010, p.5) em que a mesma se configurou em cinco fases que iremos destacar:

Fase de Preparação (2002-2012): elaboração, reprodução e distribuição de novos currículos; formação do pessoal docente; reabilitação e construção de infra-estruturas escolares; dotação às escolas de material didático. Na realidade, o desenho dos planos de estudo e perfis de saída tiveram início em 1994-95 e, posteriormente, a elaboração de programas e manuais para o Ensino Primário, o Ensino Secundário e a Formação de Professores;

Fase de Experimentação (2004-2010): aplicação dos novos currículos em regime experimental nas escolas seleccionadas e em número reduzido de turmas;

Fase de Avaliação e Correção (2005-2010): recolha de sugestões das direcções das escolas e dos professores experimentadores sobre os currículos a serem testados;

Fase de Generalização (2006-2011): como o próprio nome indica, aplicação dos novos currículos, em todo o território nacional, introduzindo-os progressivamente uma classe após outra em cada ano, num processo cuja duração é de seis anos;

Fase de Avaliação Global (2012): realização de uma avaliação ao Sistema de Educação que compreenderá os currículos, o processo de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão e recursos materiais.

Destarte, em consonância com a aplicação das fases da reforma educativa deu-se a sua efetivação dentro do processo projetado para a mesma. Além disso, aquando da implementação da 2ª reforma educativa que vem plasmado na Lei nº13/01 de 31 de dezembro de 2001. Que veio substituir a norma vigente do ano de 1978, em que a mesma trazia uma perspectiva de mudança do cenário do novo Sistema Educativo angolano, que essas medidas vão se restringindo na proposta de melhoria da qualidade do ensino em Angola. Diante do exposto, observa o que nos diz o órgão máximo tutelar do ensino no país, quanto a implementação da 2ª reforma educativa:

Face ao fraco desempenho do sector da Educação em termos qualitativo e quantitativo, provocado por vários factores endógenos e exógenos, em 2001, é aprovada a Lei de Base do Sistema de Educação², a Lei 13/01, de 31 de dezembro, que estabelece as bases legais para a Realização da 2ª Reforma Educativa em Angola, cujos objetivos gerais são: **A expansão da Rede Escolar; a melhoria da Qualidade de Ensino; o reforço da eficácia do Sistema de Educação e a Equidade do Sistema de Educação.** Com aprovação da Lei Nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001, foi necessário a aprovação do **Decreto nº 2/05 de 14 de janeiro “Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação**³, que define os mecanismos para implementação e a definição do regime de transição, porquanto a passagem do atual sistema para o previsto na referida lei não se processa automaticamente. Assim a implementação do novo sistema de educação está a ser realizada em cinco (5) fases, nomeadamente; Preparação, Experimentação, avaliação e Correção, Generalização e Avaliação Global (Med, 2011, p.3).

Desta feita, compreende-se que de acordo ao contexto que o país estava a atravessar no momento, “devido às mutações no contexto nacional angolano, consubstanciadas na adopção do pluralismo do sistema político e da economia de mercado, o que forçou reajustes pontuais” (Sakukuma, 2012, p.6). Que levou o executivo angolano pode-se adotar medidas cabíveis que fizessem concretizar a implementação da Lei 13/01 de 31 de dezembro, que seria a base de orientação da reforma educativa, e do sistema de ensino e aprendizagem, com a proposta dos objetivos que iriam assegurar o seu fundamento de sustentabilidade e bem como as fases que consubstanciam o processo.

Entretanto, a 2ª reforma educativa do Sistema de Ensino angolano propõe consigo mudanças a nível da organização e estruturação do Sistema Educativo, nesse sentido, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 13/01, previsto no seu capítulo III, Organização do Sistema de Educação, SECCÃO I Estrutura do Sistema de Educação, ARTIGO 10º (Estrutura), no ponto 1, assevera que a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de Ensino Geral;
- c) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- d) Subsistema de Formação de Professores;
- e) Subsistema de Educação de Adultos;
- f) Subsistema de Ensino Superior. De acordo com a (Lei de Base do Sistema de Educação, 2001, p.5).

Assim sendo, segundo a Lei de Base do Sistema de Educação (2001, p.5), no seu ponto 2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário;

c) Superior.

Por enquanto, de acordo com a Lei nº 32/20, que espelha no seu artigo 24º sobre o Subsistema de Ensino Geral, o seguinte:

O Subsistema de Ensino Geral é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes (Lbse, 2020, p.4434).

Por sua vez, o artigo 25º apresenta-nos os seus objetivos gerais que passamos a citar:

- a) Assegurar uma formação harmoniosa e de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas;
- b) Assegurar conhecimentos técnicos-científicos e tecnológicos que favoreçam um saber-fazer eficaz e eficiente que se adapte às exigências de desenvolvimento econômico e social;
- c) Educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem, hábitos, habilidade, capacidades, atitudes necessárias ao seu desenvolvimento;
- d) Promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para aprendizagem de uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida;
- e) Assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida activa. (Lbse, 2020, p. 4434).

Por esta razão, de acordo ao art. 26 da LBSE (2020) o Subsistema de Ensino Geral, estrutura-se em:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário (Lbse, 2020, p.4434).

Por conseguinte, direcionamos a nossa atenção para o ensino primário por ser o subsistema de ensino em que está fixado o âmago da nossa pesquisa sobre a implementação do modelo de avaliação da transição automática na 1ª, 3ª e 5ª classes, que estão compreendida dentro da mesma.

Desta feita, de acordo o Med, com a Caare (2010, p.7), comissão de acompanhamento das ações da reforma educativa, por intermédio do relatório da fase de experimentação do

Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário mostra-nos de que, com a efetivação da 2ª reforma educativa atual e conseqüentemente a sua unificação a mesma sofreu algumas alterações que são compreendidas como inovações de implementação do novo modelo de Sistema de Educação:

O processo de RE em curso está materializar-se pelas mudanças significativas, como adoção do sistema 6+3+3, ou 6+3+4 que corresponde a 6 anos de ensino primário 3 anos para o 1º ciclo ES e 3 anos para o 2º ciclo do ensino secundário geral ou 4 anos para o 2º ciclo do ensino secundário técnico profissional (Caare, 2010, p. 7).

Por outra, ainda de acordo ao Caare (2010, p.8), destacam as inovações impostas pela 2ª reforma educativa, onde, em contrapartida, surgem novas terminologias mais consentâneas com a tendência da prática internacional como:

- Ensino obrigatório de seis classes (1ª a 6ª classe);
- Ensino secundário estruturado em dois ciclos: 1º ciclo – 7ª, 8ª e 9ª classes e o 2º ciclo – 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes (Caare, 2010, p. 8).

De igual modo, com a nova organização e estrutura do sistema de educação firmado pela implementação das novas práticas da reforma, o Med pela Caare (2010, p.10), destacam as novas concepções para avaliação das aprendizagens, dentre as quais destaca-se a introdução de passagens automáticas no ensino primário na 1ª, 3ª e 5ª classes. Que por sua vez, é o ponto central do nosso projeto de pesquisa e, no entanto, para compreensão desse modelo trago pela (Lbse) de 2001, da reforma educativa do Sistema de Ensino angolano.

Destacam-se assim, ainda outros elementos importantes e necessários dessa reforma educativa, que segundo o (Caare, 2010) abrangem também as áreas de avaliação das aprendizagens e bem como fornecimento de outros matérias para o mesmo efeito, como vejamos a seguir:

A escala de avaliação do quantitativa de valores no ensino primário é de 0 a 10 e no ensino secundário de 0 a 20; Eliminação das provas de blocos; Maior peso as provas de escolas e de exames; Abolição das pautas trimestrais e semestrais; Introdução de documentos para o controlo das aprendizagens nomeadamente, relatório descritivo, cadernetas, mini pautas; Regulamento para provas de escolas e de exames; Manual de apoio aos sistemas de avaliação das aprendizagens (Caare, 2010, p.10).

Indubitavelmente, é notório que a 2ª reforma educativa de 2004, trouxe consigo muitas novidades de alteração e inovação conforme a sua proposta, de acordo com o (Caare, 2010). Por intermédio da comissão de acompanhamento das ações da reforma educativa, doravante (Caare), em função do seu relatório em dar solução em alguns constrangimentos observados,

analisados e vivenciados com a Lei cessante de 1978, por via do momento político-militar que o país atravessou de guerra e conflitos armados.

6.2 COMPREENSÃO DA FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS/AS DAS CLASSES DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA NA 1ª, 3ª E 5ª NO ENSINO PRIMÁRIO

O sistema de ensino primário de Angola é de natureza obrigatório a todas as crianças em idade escolar, como nos assevera a Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº17/16, no seu art.12, “a obrigatoriedade da educação abrange a classe da [...] o ensino primário e o [...]” (Lbse, 2016, p.3995). Porém, realça-se também a gratuidade da educação até esse nível de ensino, segundo o art.11, da Lbse (2016, p.3995), “a gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, [...] para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas instituições pública de ensino”.

Do mesmo jeito, “o ensino primário é o fundamento do ensino geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para frequência do ensino secundário, de acordo o seu art.27º”, (Lbse, 2016, p.3997). No entanto, o ensino primário tem a duração de seis (6) anos, segundo o art.29º, cujo os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básico o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias;
- b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- c) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- d) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- e) Educar as crianças, os jovens e os cidadãos adultos para adquirirem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética, necessários ao seu desenvolvimento;
- f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras. (Lei de Bases do Sistema de Educação, 2020, p. 4435).

Desta forma “e têm acesso, ao mesmo, as crianças que completem, pelo menos, seis (6) anos de idade ano de matrícula” (Lbse, 2020, p.4434).

Naturalmente, é perceptível que o acesso da criança em idade escolar é a partir dos seis (6) anos, mas, por outro lado, olhando bem para realidade de muitas famílias que vivem em outras províncias e localidades distantes ou ainda nos arredores longínquos da cidade capital de Luanda, não tem sido muito fácil o seu acesso ao ensino, o que torna incompatível com a Lei.

Perante isso, destaca Paxe (2014, p.236) que:

A garantia do acesso, traduzido na necessidade da Universalização da escolarização primária, é, a par da promoção de um ensino de qualidade, um dos aspectos mais referenciados na declaração da política da educação. A materialização do acesso está vinculado às atividades da implementação da reforma como aumento de salas de aula e a flexibilização das condições para matrículas. Ao contrário das lógicas da garantia do acesso à educação nas propostas da política da educação antecessoras, escreveu-se ao atendimento das crianças com necessidades especiais de aprendizagem cuja maioria não se beneficiavam da educação devido à incapacidade do sistema de educação em atende-las.

Nada obstante, por questões de ordem do próprio processo de ensino e aprendizagem que não se expandiu a toda população de forma igualitária e equitativa, e deste modo, também, falta de escolas públicas por parte do Estado e bem como falta de condições de fácil acessibilidade, manutenção e permanência da criança nas escolas:

O ensino particular é também tomado como relevante no aumento de vagas porque, se para a maioria dos utentes das escolas particulares das regiões urbanas esta modalidade de ensino é uma possibilidade de uma educação diferenciada, supostamente de melhor qualidade, para aqueles que podem arcar com os elevados custos que a mesma demanda, nas regiões peri-urbanas particularmente em Luanda, a mobilidade do ensino particular é, muitas das vezes, a única opção existente devido ausência escolar da rede pública (Paxe, 2014, p.137).

Diante disso, muitas crianças acabam entrando tarde na escola e por vezes já em idade de frequentar o segundo (2º) ou o terceiro (3º) ciclos do ensino primário, pese embora, alguns pais e encarregados de educação recorrem às escolas particulares/privadas mediante as suas condições financeiras e tendo em conta também o número do seu agregado familiar que muitas vezes têm sido extensos e poderá tardar ainda mais a inserção da criança na escola.

Da mesma maneira, por seu turno o artigo 20º, da Lei 32/20 que altera a Lei 17/16 de 07 de outubro de 2016, sobre idades mínimas de referência no Sistema de Educação e Ensino, refere o seguinte:

A frequência dos diferentes níveis de ensino, observando as idades mínimas de referência estipuladas, com a tolerância de até dois (2) anos de atraso considera-se Ensino regular. A frequência dos diferentes níveis de ensino com mais de dois (2) anos em relação às idades mínimas de referência considera-se Ensino de Adulto, devendo existir condições técnico-pedagógicas diferenciadas. Os casos excepcionais de adiantamento escolar por alunos ou estudantes, sobredotados, talentosos e autistas

são regulados em diploma próprio pelos titulares dos sectores da Educação e do Ensino Superior (LBSE, 2020 p.4433).

Olhando para essa compreensão da Lbse sobre a faixa etária dos alunos/as no ensino primário a luz da Lei 32/20, em que o Estado, abre uma brecha para ingresso ao ensino primário com anuência de dois anos de atraso para aqueles que não conseguem entrar no ano da matrícula, ou seja, na idade prevista para frequentar a 1ª classe, sendo o primeiro ano de escolaridade do ensino primário, sendo assim, acabam por entrar com oito (8) anos de idade, considerando que de acordo há uma escala simples poderia corresponder a 3ª classe, que por sua vez é o terceiro ano de escolaridade do nível primário.

Nesse prisma, estamos percebendo que essa tolerância do Estado, por um lado acaba sendo boa, mas por outra, fere com os preceitos do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que os constrangimentos existentes da educação em Angola pairam na questão do acesso e qualidade no Sistema de Ensino, que por conseguinte são de domínio do Estado, que na nossa visão chega a ser contraproducente quando se criam leis para acudir lacunas que não foram pensadas e acauteladas pelo próprio Estado durante o processo de projeção da 2ª reforma educativa, assim sendo, quanto a expansão da rede escolar a toda população e nas diferentes regiões do país, não se faz sentir na sua íntegra.

Para melhor compreender as idades de ingresso nas classes de transição automática ou promoção automática, que de acordo com a Lbse (2020) são as primeiras de cada ciclos de aprendizagem onde a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo é efetuada na segunda classe de cada que corresponde à transição. Sendo, a (2ª, 4ª e 6ª classes).

Ainda assim, os alunos das classes de transição automática, no quesito idades, não considerando o atraso previsto de dois (2) anos, como respalda em lei (Lbse, 2020, p.4434) correspondem na (1ª) classe frequentando crianças de seis (6) anos, (3ª) classe de oito (8) anos e a (5ª) classe de dez (10) anos. Assim, as crianças do ensino primário teriam de trilhar um caminho de seis (6) anos, sendo dos (6 aos 11) anos de idade concluindo o nível de ensino primário.

Logo, o ponto 2, do art.28 da Lei 32/20, prevê que “as crianças com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos que não tenham concluído o Ensino Primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógicos para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam devem ser enquadrados no Ensino de Adultos” (Lbse, 2020, p.4435).

Fruto dos atrasos escolares para inserção dos alunos/as no Sistema de Ensino e a Aprendizagem registrados na população angolana e conseqüentemente causado pelo Estado,

por ser o primeiro ente que deve garantir a educação para sociedade, obrigou-lhe a abrir exceções para o acesso dos meninos/as no Ensino Primário.

Atentando a isso, o que forçou uma desajustada integralização das crianças no nível primário em compatibilidade com a idade que pudesse corresponder com cada classe ou ciclo de aprendizagem. Todavia esses retardamentos ao acesso à educação dos meninos/as só contribuem para o crescimento acentuado do analfabetismo no seio da sociedade angolana.

Todavia, se observarmos na perspectiva da Inglaterra que vem praticando, a cerca de 20 ou 30 anos, a prática da promoção por idade. Esta medida foi decidida no ato educacional de 1944, que expressa que toda criança inglesa passa para escola secundária aos 11 anos de idade (Wilson, 1954).

Neste sentido, o executivo ou Estado, angolano pecou em não prever medidas cautelares aquando da implementação da reforma educativa, em não preparar técnicas e métodos cabíveis que sustentam a introdução da transição automática no ensino primário, o que resultou em uma situação de causa e efeito, que vai demandar ajustes nos documentos legais de regulamento do Sistema de Ensino e Aprendizagem, Lbse, cessante Lei nº17/16 e de igual modo a presente Lei nº 32/20.

6.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA DAS APRENDIZAGENS NA 1ª, 3ª E 5ª CLASSES

Neste ponto central da nossa abordagem sobre a temática em causa por viés da compreensão do modelo avaliativo da transição automática ou promoção automática, nas classes da 1ª, 3ª e 5ª, acreditamos nós, que seja um contraditório a sua implementação e efetivação no sistema de ensino primário, por um período de mais de dez anos.

Que porventura disso, poderá ter causado alguns transtornos na vida de muitos alunos/as, professores/as, pais e encarregados de educação, gestores/as e bem como direções de escolas que vivenciaram esse processo dentro do nível de ensino primário e consequentemente nas classes já referenciadas de cada ciclo de aprendizagem dentro do Subsistema de Ensino Geral de Educação.

Ou seja, “a falta de preparação adequada dos principais agentes curriculares aliada ao desalinhamento entre o design de formação docente e o figurino do ensino primário, o pouco domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, a questão da transição automática, a falta de condições de trabalho, a superlotação das turmas, que impede a atenção especial às particularidades individuais e a ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos constitui principais pontos

estranguladores do processo de ensino e aprendizagem na uni docência” (Julião, 2019, p.457).

Em síntese a reforma educativa já se constituísse como um constrangimento no sistema de ensino, mas isso atrelado a forma como foi aplicado pelos próprios agentes responsáveis.

Como já referimos anteriormente a transição automática ou promoção nas classes citadas, constitui uma inovação no ensino primário trago pela 2ª reforma educativa de 2001, que foi implementada no ano de 2004, de acordo com a lei 13/01. E como mostra o (Caare, 2010) que as inovações constatadas surgem as novas terminologias mais consentâneas com a tendência da prática internacional, como o ensino primário obrigatório de seis classes (1ª e 6ª classes) e [...].

E, nas concepções para avaliação das aprendizagens, destaca-se a introdução de passagens automáticas no ensino primário na 1ª, 3ª e 5ª classes. No entanto, de acordo com Afonso (2022) a passagem de classe sem reprovação no ensino primário é uma prática universal, começou na Inglaterra no quadro da reforma implementada no ano de 1944. Portanto, em Angola foi introduzida nas três primeiras classes dos ciclos de ensino e aprendizagem.

Segundo o art.27 da (Lbse, 2020) diz que o ensino primário é feito nas seguintes condições:

- a) Dá 1ª à 4ª classe em regime de monodocência;
- b) Dá 5ª à 6ª classe, nos termos a regulamentar em diploma próprio (Lbse, 2020, p.4434).

Outrossim, o art.28 sobre a organização do ensino primário, ponto um (1) mostra que o ensino primário integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo duas (2) classes para cada ciclo e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1ª e 2ª classes, sendo avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 2ª classe;
- b) 3ª e 4ª classes, sendo avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 4ª classe;
- c) 5ª e 6ª classes, sendo avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 6ª classe. De acordo com a (Lbse, 2020, p.4434).

Todavia, realça que no decreto Lei nº 17/16 de 07 de outubro, todas as classes da (1ª a 6ª) funcionavam em regime de monodocência. A transição automática, em Angola, passagem obrigatória, em Moçambique ou progressão continuada aplicada no Brasil, como refere (Afonso, 2022), pois, segundo o autor “consiste numa das variáveis concorrentes para a democratização do ensino, apresentando-se, também, como possibilidade didático-pedagógica para a efetiva operacionalização da inclusão escolar, com qual se procura garantir o alcance da aprendizagem significativa” (Afonso, 2022, p.55).

Para Libâneo (2006, p.13) “Democratizar o ensino é assegurar melhores níveis de aprendizagem a todos os alunos pela apropriação dos conteúdos e das habilidades cognitivas fundamentais para que possam instrumentalizar-se para enfrentar o mundo do trabalho, da cultura, da política”. De fato, isto seria efetivado se o governo se percebe realmente essa proposta de implementação da transição automática como elemento para “democratização do ensino” (Afonso, 2022).

A transição automática na realidade de Angola acabou sendo um contraditório a sua implementação no ensino primário por parte do Estado, nas vestes do executivo e representado pelo órgão do (Med), por via do art.28 da lei 17/16, em regime de monodocência nos três ciclos de aprendizagem e constituindo-se como uma inovação apresentada pela lei 13/01.

Do mesmo modo, essa novidade foi alvo de muitas críticas por parte dos professores/as, pais e encarregados de educação, gestores/as, direções de escolas e a sociedade em geral. Portanto, é considerado como a causa da qualidade sofrível por parte dos profissionais da educação (Afonso, 2022).

“O critério de qualidade das aprendizagens não pode ser, prioritariamente, respeitar o ritmo dos alunos, mas saber que qualidades humanas, sociais, cognitivas, são esperadas dos alunos que saem da escola e o que é preciso fazer para conseguir isso, para todos” (Libâneo, 2006, p.13). É necessário que se tenha uma gestão comprometida com a educação.

Por esta razão, inclui Libâneo (2006, p.15) que “Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos”. Isso dá-se em muitos sistemas de ensino, perceber qualidade simplesmente pela capacidade cognitiva em processo de aprendizagem.

Uma vez que um dos objetivos da 2ª reforma educativa é a melhoria da Qualidade do Ensino, de acordo com o Caare (2010), assim, o Estado acabou sendo infeliz em incluir as passagens automáticas no ensino primário, e, inconsequentemente, na 1ª, 3ª e 5ª classes, que

constituem a metade de percentual das classes do nível primário, e que se revela num sistema de ensino unificado, sendo uma prática universal que foi implementada em alguns países, e não se acautelar com sua realidade educativa.

Segundo Mainardes e Stremel (2017, p.2) “As experiências da organização da escola em ciclos são encontradas em diferentes países”. Sendo:

“Brasil⁹, França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica, entre outros países que adotam o sistema seriado com reprovação anual. Ademais, para os autores a proposta de organizar a escola em ciclos surgiu com o objetivo de superar a ideia da seriação como forma predominante de organização da escola” (Mainardes e Stremel, 2017, p.2).

Por esta forma, “as políticas de ciclos emergiram, nesses contextos, como uma forma de superar o fracasso escolar e os elevados índices de reprovação” (Mainardes e Stremel, 2017, p.2). “Nessa perspectiva, os ciclos e a progressão continuada precisam ser compreendidos como parte de uma política educacional mais ampla de construção da qualidade social de uma escola para todos” (Jacomini, 2010, p.557).

Nessa dinâmica, observa-se que muitos países experimentaram o formato de escolarização de ciclos, ainda assim, o que se deve perceber é como os governos interpretaram a implementação dessa lei.

Para (Julião, 2020, p.18-19):

“Para além das precárias condições de infra-estruturas escolares, evidencia-se que os problemas da qualidade de ensino primário em Angola prendem-se com um desalinhamento entre o design curricular de formação inicial dos professores e a reais exigências colocadas pelo ensino primário”.

Assim, para o autor (Julião, 2020, p.18) “a melhoria da qualidade e eficácia de ensino primário em Angola tem como variável independente a figura do professor”. No entanto, esclarece que “E para que seja valorizado dentro do contexto [...] do ensino primário, a sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar nesta modalidade de ensino” (Julião, 2019, p.463).

⁹ No Brasil, o termo ciclos passou a ser utilizado para designar uma política de “não reprovação” a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico na rede estadual de São Paulo (1984). Posteriormente, outras redes de ensino também adotaram políticas de ciclos. Apesar disso, a proposta de eliminar a reprovação teve início na década de 1950. Atualmente, no Brasil, a maioria das redes de ensino organizam os três primeiros anos do Ensino Fundamental em um ciclo único, sem reprovação (classes de alunos de 6, 7 e 8 anos de idade), principalmente a partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Há também redes que possuem ciclos no 1º ao 5º ano e/ou do 6º ao 9º ano. Há uma diversidade de termos e de propostas, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, regime de progressão continuada, Bloco Inicial, Ciclo de alfabetização, Ciclo da Infância (Mainardes e Stremel, (2017, p.2).

Nesse sentido, vários aspectos devem ser considerados, razão pelo qual, a atual reforma educativa mostrou-se ineficiente na realidade educativa angolano, a par das mudanças e inovações que trouxe no Sistema de Ensino, como bem destacou Julião (2019, p.459):

Importa revelar que a reforma educativa, mormente o regime de extensão da unidocência é bem-vindo, se tivermos em de conta que, perante aos desafios da sociedade hodierna, é imperativo conceber uma educação interdisciplinar, qualitativa e diferenciada. [...] tanto na primeira, quanto na segunda reforma, a foco da administração central, pecando no elemento gestão, recaiu diretamente para o produto e não sobre o capital humano para trabalhar no/com o sistema. O determinismo da administração central entendeu fazer um viés ao princípio segundo o qual as mudanças são todas salutares, desde que acompanhadas de boas práticas de gestão.

Neste intento de compreensão, procuramos observar algumas inquietações que são registradas por (Julião, 2019, p.460) “Por que razão importamos só os documentos e nos esquecemos das condições efetivas para implementação realística em nosso contexto? Será este o modelo de reforma que precisamos para atingirmos a qualidade e eficácia educativa? Será que o ensino primário, no atual modelo e contexto, garante a qualidade e eficácia dos subsistemas posteriores”?

Na mesma linha de pensamento, nos colocamos nós, quando intentamos compreender a transição automática, e as razões de sua implementação como modelo de avaliação das aprendizagens no ensino primário, nas classes referenciadas, tanto que, um dos grandes problemas da reforma é a divergência do projeto em si e o contexto real que foi aplicado, em que o Estado, não preparou as condições necessárias para que se torne-se num processo promissor, quando nos deparamos com querelas no nosso Ensino Primário, de acesso e qualidade.

Portanto, de acordo com Malanga (2021, p.24):

com um modelo dessa natureza que retira legislativamente o poder avaliativo do professor em três das seis classes do ensino primário, fica um tanto quanto contraproducente, visto que confessamos a intenção de alcançar a qualidade de ensino e aprendizagem mas o próprio sistema em si acaba de certo modo retirando aos professores uma certa capacidade de análise do nível de aprendizado aos estudantes em tempo real, ou seja nas respetivas classes em que os mesmos são ‘privilegiados’ com a transição automática, independentemente do seu aproveitamento”.

Nessa lógica, seria interessante entender até que ponto essa inovação interferiu ou não na continuidade dos alunos destas classes? Vejamos, se o foco dessa implementação da transição automática é o aluno, por meio de atividades diversificadas que vão garantir o seu

aprendizado de forma sistemática. Então, como é que um sistema de ensino e a aprendizagem, que quer focar para esse objetivo coloca professor despreparados e sem conhecimento dos materiais de avaliação para tal?

Nesse sentido, “o que transparece é uma imagem de uma entidade cultural e política, fundada em seu próprio interesse e em pressupostos inventados e desenvolvidos para sua própria adaptação, no sentido de instruir um clima organizacional controlado e elevar a sua hegemonia. [...] ter-se-ia cuidado com os pressupostos básicos da gestão e criar-se-ia desde a concepção até à avaliação, uma dinâmica de integração racional e responsabilidades partilhadas, evitando desfasamentos do projeto com o contexto de sua realização” (Julião, 2019, p.460).

Nesta perspectiva Afonso (2022, p.56), apresenta que:

Análise similar pode ser feita entre a transição automática e o contexto, onde é indissociável das práticas avaliativas atreladas nos procedimentos metodológicos e pedagógicos, dependentes da forma como o professor organiza e gere as aulas que, em princípio, requerem contextualização à realidade concreta em que se ensina e se aprende; caso contrário compromete-se o esperado sucesso.

Ainda na margem dessa apreciação, para o autor Afonso (2022, p.56) “a transição automática não corporiza as variáveis dos contextos, dependendo sim destes por intermédio dos procedimentos de avaliação que devem adequar-se tanto ao contexto de ensino e da aprendizagem, como os recursos e os percursos educativos”.

Não saindo desta abordagem fixada no cerne da questão em análise, entretanto, aponta o autor que “está prática tem sido frequentemente objeto de questionamentos tanto da parte dos profissionais da educação, quanto da sociedade, em geral, possivelmente porque não terá havido a desejada legitimação social através de diálogos e debates inclusivos, antes e depois da sua implementação” (Afonso, 2022, p.49).

Ainda assim, neste longo intento de compreensão e apreciação do ensino primário recalcado na extensão da unidocência, atrelado ao modelo de avaliação dos ciclos de aprendizagem, em que todavia, procuramos estender a nossa lente de observação do tal ato e entender como se processa além da sua efetivação nas classes abrangidas com a inovação da transição automática.

Aliás, para Julião (2019, p.468):

os problemas da qualidade ténue do atual sistema educacional, sobretudo, no ensino primário, não estão relacionados diretamente com a unidocência em si como temos vindo a teclar, a racionalidade político-administrativa excessivamente centralizada e fechada em si mesma, tem contribuído muito para essa pouca qualidade do nosso sistema e dos vários subsistemas de ensino.

Nesta sequência, e noutras análises feita até aqui, já é visível compreender que tanto os problemas da reforma educativa e bem como os que impossibilitaram a continuidade da

transição automática, devem-se muito a direção de quem gere e aplica essa política educacional em nível do país, tendo em vista que, os estudos de André (2010), de (Paxi, 2014), de (Ndombele, 2016) e (Kebanguilako, 2016) apontaram para essas ingerências.

Portanto, não obstante ao mesmo, refere o autor que “todo processo decorrente da extensão da unidocência precisa de ajustes, isto é, enquadrar essa política educativa à nossa realidade, condições de vivências reais e não imaginárias” (Julião, 2019, p.466-467). Assim atenta-se que a reforma educativa implementada no ano de 2004, através do decreto lei 13/01 de 31 dezembro precisaria de um reajuste em função de alguns constrangimentos apresentados tal como o Caare (2010) aponta para algumas situações que contribuiriam para não efetivação completa das metas traçadas aquando da sua aplicação.

Para tal, observamos o que nos diz Julião (2019, p.468):

Já se passaram mais de dez anos desde a sua implementação e feita sua avaliação, observamos problemas de gestão, abrangendo o desalinhamento da formação com o contexto de trabalho, a má preparação de quadros e infra-estruturas, entre outros fatores que concorrem para o mau andamento da unidocência no país, [...].

Parece interessante refletirmos aqui, que todavia, a transição automática introduzida como modelo de avaliação aplicada nas classes da (1^a, 3^a e 5^a), não seja um/o elemento essencial de desalinhamento da reforma educativa no ensino primário sendo uma prática internacional implementado em vários países, desde que, se atente aos contextos da sua realidade e os pressupostos metodológicos, pedagógicos e avaliativos que irão guiar a sustentabilidade, logo, “a transição automática é um procedimento decorrente da avaliação ao serviço da aprendizagem em contextos educativos para práticas escolares que se desejam inclusivas, democráticas e geradoras de atenção individualizada às diversidade, sempre presentes em cada uma das turmas” (Afonso, 2022, p.63).

Mas, para uma substância sólida e fértil para transição automática, alguns pressupostos precisam ser respeitados e atendidos mediante a sua execução. Pois, “a transição automática é sustentada pela avaliação no quadro da sua operacionalização em práticas escolares; logo, como variável de processos, depende significativamente do desempenho do professor” (Afonso, 2022, p.56).

“A promoção automática cristaliza as diferenças, porque alunos aprovados sem níveis desejados de escolarização acabam considerados como tendo menos potencial cognitivo, o que se constitui uma prática excludente para os mais pobres” (Libâneo, 2006, p.13).

Para Afonso (2022), a implementação da transição automática no ensino primário, tendo em vista o caráter curricular das tendências pedagógicas progressistas, devem ser

seguidas e respeitados algumas condições para os fundamentos de adopção das passagens automáticas na 1ª, 3ª e 5ª classes, em salas de aulas, devem atrelar aos pressupostos didático-pedagógico, para uma efetivação dentro dos parâmetros de técnicas e métodos de avaliação eficaz e eficiente.

Nesse sentido observamos os fundamentos a seguir:

Quadro nº 1: Fundamentos da Transição Automática

Aspectos Relevantes	Descrição
Centro do Processo de Ensino	Descentralização do processo de ensino na pessoa do professor para passar a centrar-se, na função social da escola, ou seja, na relação efectiva entre o ensino e a aprendizagem significativa, mediante a interacção aluno-aluno e aluno-professor na abordagem dos conteúdos.
Foco da Avaliação	Mudança de foco da avaliação, deixando de ser a “nota” para passar a ser a “aprendizagem” significativa do aluno, através da diversificação de actividades avaliativas durante a aula.
Ciclos de Aprendizagem	Surgimento de três ciclos de aprendizagem no Sistema de Educação e Ensino, 1ª e 2ª Classes, 3ª e 4ª classes e 5ª e 6ª classes, respectivamente 1º, 2º e 3º, sendo de transição automática a primeira classe de cada ciclo. Enquanto a segunda classe do ciclo (2ª, 4ª e 6ª), funciona como classe de filtro da aprendizagem; isto é, transição condicionada aos resultados a apurar mediante fórmula do sistema de avaliação, com maior peso para a nota a obter, na prova de escola (passagem de classe apenas por mérito próprio).
Pressupostos didáctico-pedagógicos	<p>Realização da avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem (diagnosticar e decidir, sempre);</p> <p>Identificação das aprendizagens básicas por disciplina nas classes de transição automática, plasmadas nos Relatórios Descritivos;</p> <p>Preparação, planificação e gestão de aulas essencialmente alicerçadas em aprendizagens básicas;</p> <p>Adopção do princípio da continuidade dos alunos com o mesmo professor durante o ciclo de aprendizagem sempre que as dinâmicas da vida humana permitam, visando maior e melhor atendimento das dificuldades dos alunos, decorrentes dos conteúdos da classe anterior;</p> <p>Assunção discursiva e institucional da promoção da educação inclusiva e de qualidade, mediante reconhecimento e atendimento das diferenças ou heterogeneidade de alunos na turma, ao longo dos processos de ensino e da aprendizagem;</p> <p>Admissão da possibilidade de se tornar flexível e obrigatório o reconhecimento e atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagem, jamais definitivos porque</p>

	<p>dependem da complexidade e hierarquização dos conteúdos;</p> <p>Adopção do Relatório Descritivo para o registo de informações sobre a aprendizagem de cada aluno;</p> <p>Aposta pela abordagem socioconstrutivista, tanto para a preparação e elaboração de materiais curriculares, quanto para a gestão dos processos de ensino e da aprendizagem;</p> <p>Orientação ministerial sobre a constituição de turmas com um rácio até 45 alunos (Despacho nº 05/12, de 13 de Novembro).</p>
Formação de Professores	<p>A formação em exercício de professores visando o reforço de competências profissionais para o rigor metodológico na operacionalização dos métodos e técnicas de ensino e avaliação ao serviço de aprendizagem é tida como necessidade permanente e condição de qualidade,</p>
Princípios Reitores do Socioconstrutivismo	<p>A assunção de teorias socioconstrutivistas no currículo implica a operacionalização dos cinco princípios reitores do construtivismo propostos por Brooks & Brooks (1997), citados em Despresbiteris e Tavares (2009), nomeadamente:</p> <p>Propor problemas relevantes e significativos [para os alunos resolverem];</p> <p>Estruturar a aprendizagem em torno de grandes conceitos e conceitos mais específicos [e factos, leis, teorias, princípios científicos constituintes do conteúdo];</p> <p>Buscar e valorizar o ponto de vista do educando;</p> <p>Adaptar o currículo para atingir as necessidades [e interesses de aprendizagem] do aluno;</p> <p>Avaliar a aprendizagem [para a aprendizagem] do aluno no contexto do ensino (p. 44).</p>
Princípios Reitores da Aprendizagem	<p>Como princípios de acção didáctico-pedagógica tem-se o aprender a fazer fazendo, com recurso à criação, ao trabalho e à experiência, a aprender dialogando associado à negociação, discussão, partilha, socialização dos conteúdos, mediante orientação de aulas</p>

Fonte: Afonso (2022, p.60-62)

Considera-se necessário que os pressupostos apresentados tenham um cariz prático de análise se o que se pretende é uma compreensão ajustada e adequada da implementação da transição automática, em que deve ser observado por todos antes da sua efetivação no ensino primário, (Afonso, 2022). Assim, para o mesmo autor “Esses podem ser, entretanto, pressuposto de extrema importância na construção de sentidos cujos caminhos possibilitam a promoção da aprendizagem significativa, que, uma vez ignorados, tornariam a reprovação num acontecimento praticamente inevitável” (Afonso, 2022, p.64).

A partir disso, compreende-se que o professor que estiver atrelado a essa condição precisará compreender de fato os processos de construção dessa proposta para não interferir o seu percurso de trabalho com práticas não maleável a promoção automática.

De outro modo, vai instigando o autor de que. “Será que é o contrário disso que convoca a contestação social da transição automática? Ou se, ao contestar a transição, está-se a defender a dita qualidade da aprendizagem e inclusão educativa? (Afonso, 2022, p.64).

Parece fácil refletir acerca da abordagem da transição automática como formato de avaliação nos ciclos de aprendizagem, onde, precisa se incorporar procedimentos altamente inovador para dar conta dos processos significativos da aprendizagem, porém:

os profissionais da educação, deviam centrar-se na busca de procedimentos didático pedagógicos que promovessem a aprendizagem significativa de todos os sujeitos, em construção social na escola, [...], não garantir apenas o acesso à escola constitucionalmente consagrado sem, no entanto, garantir aos alunos uma aprendizagem significativa, [...] (Afonso, 2022, p.59).

Nesse caso, é justo, e até corroboramos que os profissionais da educação, necessariamente, precisam estar bem preparados e imbuídos de uma formação continuada ou continuada para o fortalecimento de procedimento didático pedagógico.

Para Afonso (2022, p.58) “[...] tais metodologias, entretanto, com suporte em teorias socioconstrutivistas e tendências pedagógicas progressistas, tornam o aluno sujeito ativo, responsável e protagonista no ato da aprendizagem escolar, organizado e gerido pelo professor”.

Idem, queremos fazer entender que não estamos contra a transição automática ou a favor da reprovação, como um elemento que poderá criar ilhas no sentido de excluir as crianças no processo de ensino e aprendizagem, permitindo com que não exista continuidade do processo em fases subsequentes, com sucesso, para o progresso no sistema de ensino e aprendizagem.

“Nesse contexto, a reprovação tem, para a escola, a finalidade de garantir certa homogeneidade do conhecimento requerido em cada série, impedindo a presença daqueles que ainda não realizaram determinadas aprendizagens” (Jacomini, 2010, p.565).

Mainardes e Stremel (2017, p.11) “Defendemos que a eliminação da reprovação exige um acompanhamento mais intenso, pois a constatação tardia das dificuldades dos alunos dificulta que as intervenções sejam realizadas a tempo”.

Neste seguimento, afirma Libâneo (2006, p.13) o seguinte:

A extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação; a melhor forma de evitar a exclusão é assegurar condições físicas, materiais, pedagógicas, psicológicas para uma efetiva aprendizagem, assim como professores bem pagos e profissionalmente bem formados.

Apesar disso, na nossa perspectiva com a transição automática, “promoção continuada” ou ainda inovação, de acordo com Afonso (2022), é no sentido da compreensão do modelo de avaliação implementado nas classes que vemos a referência durante a nossa decorrência, cinge-se no questionamento sobre a tal transição automática, a falta de incompatibilidade do objetivo de melhoramento da qualidade do sistema de ensino, que poderá ser um dos elementos estrangulador da reforma educativa, na medida em que não se acautelou-se algumas variáveis de contexto da realidade inserida.

Dito de outro modo, refletem os autores Basílio e Zita (2022, p.41) que:

a questão da organização da estrutura curricular em ciclos de aprendizagem, observamos que se trata de uma política que visa superar o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Assim, como a distribuição de professores por ciclos de aprendizagem é uma política que visa reduzir o número dos professores e, por conseguinte, reduzir as despesas do Estado na área da educação.

Contudo, não na tendência de observarmos essa inovação como um todo mal para o ensino primário, na 1ª, 3ª e 5ª classes como uma “qualidade sofrível” (Afonso, 2022). Portanto, nos resguardamos na compreensão do elemento tempo de duração em vigor, da qualidade atingida ou não, e se contemplou ou não, os percursos subsequentes dos alunos/as que são frutos do modelo de passagem automática dentro do sistema de ensino e a aprendizagem.

Ainda assim, é importante trazer a relevância das disciplinas curriculares ou unidades curriculares das classes em questão, tendo em vista que estamos diante de turmas que funcionam em regime de monodocência na (1ª e 3ª classes) e a (5ª classe) sendo regulamentado em diploma próprio, de acordo com a (Lei nº 32/20), pois, na lei cessante (Lei nº 17/16) funcionavam todas em regime de monodocência, ou seja, um único professor assumir os encargos de lecionar no ensino primário.

De acordo com Mayembe (2016, p.236) “na Monodocência existe apenas um único professor que assegura o ensino de todas as disciplinas de uma classe”. Enquanto as classes da (1ª até 4ª classes) dispõem de apenas (6) seis disciplinas e a (5ª e 6ª classes) com (9) nove, (Med, 2011) como mostraremos a seguir:

Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do meio, Educação Musical, Educação Manual Plástica e Educação Física, isto para as classes ou séries da (1ª e 3ª classes), dentro da

transição automática, já para 5ª classe ou quinta série, temos: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Geografia, História, Educação Manual Plástica, Educação Musical, Educação Moral e Cívica e Educação Física.

Segundo a análise de (Mayembe, 2016) os professores do ensino primário consideram as disciplinas de Educação Musical, Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica e Educação Física, como sendo de transição automática em todas as classes ou séries do nível primário. Atendendo isso, subentende-se que as mesmas seriam para complemento, em que os professores facilitam os alunos por não terem formação adequada para lecionar tais disciplinas.

É importante salientar que abarcar para essa missão de procurar compreender a necessidade de implementação da transição automática no ensino primário, não tem sido fácil, tendo em conta o seu leque de complexidade, mas, por outro lado, a política educacional angolana é de muita controvérsia e deixa lacunas para sua compreensão, enquanto isso, chegar até ela acaba ser um exercício difícil como espelha Mayembe (2016, p.247):

É preciso registrar que o estudo de ações que envolvem as políticas educacionais Angolana é uma tarefa exaustiva, pois há muitas informações que o Ministério da Educação e a Secretarias Província da Educação Ciência e Tecnologia não disponibilizam, tanto em documentos como em arquivos eletrônicos.

Nesse quesito já se compreende que fica muito desafiador para o pesquisador que pretende trabalhar com temáticas do gênero que interligam a educação de modo geral e de forma particular que ditam as políticas educacionais em Angola.

7 METODOLOGIA

Como sabemos, todo o trabalho científico que seja de qualquer natureza está sujeito a desenvolver os passos que irão conduzir a sua execução, sendo assim, nós não constituímos uma premissa indispensável neste ritual acadêmico. Portanto, é de vital importância que apresentaremos os caminhos a serem trilhados para o alcance dos objetivos estabelecidos, de forma que a pesquisa seja exitosa e contemple os resultados esperados.

Desta maneira, para constituição do nosso trabalho, adotaremos uma metodologia do tipo de pesquisa bibliográfica e de análise documental, por conseguinte, compreende-se que “metodologia é a explicação de toda ação a desenvolver durante o trabalho de pesquisa” (Fonseca, 2002, p.52). No entanto, a “metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (Minayo, 2001, p.16).

Segundo Gil (2002, p.17), “pode se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Entretanto, para Fonseca (2002, p.20), “A pesquisa é um processo permanente inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”.

Posto isto, entendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa, é a que se alinha com o nosso objeto estudo, pelo fato de ser um método heterogêneo que nos permitirá utilizar vários procedimentos metodológicos, com objetivo de compreendermos certas problemáticas de cunho pessoal e coletivo. Porquanto, para (Fonseca, 2002, p.31) o “objeto de estudo só tem normalmente acesso às conclusões, não tendo ingerência no processo, nem nos resultados”.

Nesse seguimento, Gil (2002, p.44) diz que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Em vista disso, (Fonseca, 2002, p.32) “A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas”. Mas, “[...] pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., [...]” (Marconi e Lakatos, 2003, p.183).

Para Gil (2002, p.46), “o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizados nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Conforme (Marconi e Lakatos, 2003, p.174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

De tal modo, iremos nos prender destes procedimentos metodológicos para constituição do nosso projeto de pesquisa com intenção de atingirmos os objetivos que foram preconizados. Sendo que são objetivos desta pesquisa, de ordem geral, compreender as políticas educacionais em Angola e o caso da transição automática na 1^a, 3^a e 5^a classes. Quanto os específicos são: analisar o processo de implementação da 2^a reforma educativa para o entendimento do modelo de transição automática na 1^a, 3^a e 5^a classes 2004 a 2020; identificar a faixa etária dos alunos na 1^a, 3^a e 5^a classes dentro do padrão de avaliação da transição ou promoção automática no ensino primário; analisar a implementação da transição automática como modelo de avaliação final das aprendizagens na 1^a, 3^a e 5^a classes.

Em função dos materiais que temos em nossa posse que já receberam o trato de outros autores que abordaram temas semelhantes ou reflexões próximas a despeito da nossa temática que irão nos fornecer um arcabouço teórico para melhor fundamento com o nosso trabalho de pesquisa. Assim, vamos recorrendo em artigos científicos, revisão de literatura, recortes de jornais, teses de doutorado, dissertação de mestrado, projeto de pesquisas de estudantes da Unilab e não só, documento de legislação, como (relatórios do Ministério da Educação (Med), decreto Lei de Bases do Sistema de Ensino, (LBSE) lei nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001, Lei nº 17/16 de 07 de outubro de 2016 e a Lei nº 32/20 de 12 de agosto de 2020) a constituição da República de Angola.

Com uma abordagem qualitativa a partir de uma natureza com fim explicativa, uma vez que nos propusemos a analisar e compreender a base do caso da transição automático no ensino primário, com particularidade na 1^a, 3^a e 5^a classes. “A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Fonseca, 2002, p.20).

Para Minayo (2001, p.21:22):

A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja,

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Perante a isso, iremos, com esses procedimentos metodológicos procurar compreender a base do surgimento da transição automática nas classes já referenciadas em várias nuances deste projeto de pesquisa. Visto que, sua implementação deixou muitas dúvidas e questionamentos por parte dos profissionais da área da educação, bem como para os pais e encarregados de educação e a sociedade civil.

Para sua execução e efetivação no ensino primário, uma vez que as disposições legislativas do Ministério da educação e alguns documentos e relatórios do mesmo, poderão nos fornecer bases dados para uma compreensão da tal inovação imposta pela reforma educativa no sistema de ensino e a aprendizagem. Por via deste ser, uma previsão para posterior pesquisa, a ser executada sobre o assunto em questão, preferimos em trabalhar com esses métodos, mas, claro que, posteriormente poderemos alargar ou mudar de metodologia em função do próprio viés do trabalho em que irá se desenvolver e ganhar outra abrangência na sua realização.

Para isso, reforçamos que a nossa intenção enquanto desbravar as instigações que colocam no baile o ensino primário e atrelado às ações implementadas pela reforma educativa não cessam por aqui. Nesse sentido, iremos procurar em próximas instâncias estendermos a robustez de nosso trabalho e ampliá-lo em outros formatos, quiçá seja em uma monografia ou artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, MANUEL. TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA NAS CLASSES INICIAIS DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: TEORIAS, PRÁTICAS E DESAFIOS. **Revista Sol Nascente**, v. 11, n. 2, p. 49-72, 2022.

ANDRÉ, Rebeca Helena. O ensino de História em Angola: Balanço (1975-2009) e prospectiva. 2010.

ANGOLA, Instituto Nacional de Estatística-INE, 2014. Pobreza Multidimensional nos Municípios de Angola, 2019. Disponível em: [Publicacao_637586747742336023.pdf \(gov.ao\)](#). Acesso em: 12. fev. 2024

ANGOLA, Resultados gerais do censo – 2014, Luanda, 2016. Disponível em: [INE-Instituto Nacional De Estatísticas \(gov.ao\) RESULTADOS DEFINITIVOS DO CENSO 2014_1.pdf](#). Acesso em: 08. nov. 23

BASILIO, Guilherme; ZITA, Angelica Miguel. EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: significados conceituais, direito e políticas educativas. 2022.

CAARE. Relatório da fase de experimentação do ensino primário e do Iº ciclo do ensino secundário. Luanda, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/43131110/REP%20PÚBLICA_DE_ANGOLA_MINIST%20DA_EDUCA%20COMISS%20A3o_de_Acompanhamento_das_Ac%20B5es_da_Reforma_Educativa_CAARE_Ficha_T%209cnica_Coordenador_da_CAARE%208Dndice_%20A1g_1_Rel%20A1torio_da_fase_de_experimenta%20A7%20A3o_d_o_Ensino_Prim%20A1rio_e_do_1o_Ciclo_do_Ensino_Secund%20A1rio.> Acesso em: 15. Dez. 2023

DE SENA MARTINS, Paulo. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 26, n. 3, 2010.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FRANCISCO, Roberto Gonçalves. O direito à educação básica em Angola: desafios e problemas à luz do direito internacional dos direitos humanos. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

GILBERTO, Fenaldo Yuri Diambeje; DIAMBO, Fortunato Pedro Talani. Educação em Angola: limitações e avanços antes e depois da independência. **Revista Eletrónica KULONGESA–TES**. ISSN 2707-353X, v. 3, n. 2, p. 125-133, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; Polon, Sandra Aparecida Machado. Política educacional. 2017. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLO_N_Politica_Educacional.pdf. Acesso em: 12. fev. 2024

JACOMINI, M. A. (2010). Educar sem reprovar. São Paulo: Cortez.

JULIÃO, A. L. A extensão da unidocência no ensino primário em Angola: implicações para qualidade de ensino. Educação unisinos, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 456-570, junho - setembro 2019.

JULIÃO, A. L. Formação de professores, ensino primario e qualidade educativa em Angola: vazios e pontes na relação. Revista Internacional de formação de professores, Itapetinga, v. 5, p. 1-20, 2020.

KEBANGUILAKO, Dinis. A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

Lei, de base do sistema de educação. Luanda, 2001. Disponível em: [Lei de Base do Sistema de Educação \(Lei nº 13/01\) UNICEF Angola Lei 13 01 Lei de Bases do Sistema de Educacao de Angola 2001.pdf \(unicef.org\)](#). Acesso em: 16. dez. 2023

[Lei, 32/20 de 12 de agosto lei de bases de educacao e ensino alteracao a lei 17 13700 4928963237a670211f.16.compressed.pdf \(gov.ao\), 2020](#). Acesso em: 15. dez. 2023

Lei, n. ° 17/16, de 7 de outubro, Lei de bases do sistema de educação e ensino. **Diário da República**, 2016. Disponível em: <https://angolex.com/paginas/leis/republicacao-da-lei-de-base-do-sistema-de-educacao-e-ensino.html>. Acesso em: 15. dez. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. **Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez**, v. 7, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escola em ciclos e suas relações com a gestão educacional e escolar. In: MACEDO, E.; DUARTE, E. M. Avaliação no Ensino Básico: reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique. Maputo: Educar-UP, 2017. p. 129-144.

MALANGA, Luís José. A reforma educativa em Angola: a questão da monodocência como qualidade de ensino na 5ª e 6ª classes. 2021.

MAYEMBE, N. Reforma educativa em Angola: A monodocência no ensino primário em Cabinda. Belo Horizonte: 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003. Disponível em: [Fundamentos de metodologia científica.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 17. dez. 2023

MED, Governo. **Balço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola**. 2011. [\[1\] Balço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#). Acesso em: 15. dez. 2023

MED, Ministério da Educação de Angola (MED). Conselho de Ministros. **Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)**. Luanda, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [p \(udesc.br\)](#). Acesso em: 17. dez. 2023.

NAMBUA, Manuel. A INVASÃO PORTUGUESA EM ANGOLA E A IMPLANTAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL: MINHA VISTA DO PONTO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 2564-2581, 2023.

NETO, Manuel Brito. **História e Educação em Angola: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)**. 2005. Tese de Doutorado. [sn].

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PAXE, Isaac Pedro Vieira. **Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito à educação**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Sakukuma, A. **Análise crítica do programa de reforma educativa para o ensino do português na 7ª classe em Angola**. (Dissertação de mestrado). Universidade de Nova Lisboa, 2012.

SILVA, José Mussunda da. **Cultura Política e a participação: Debates da percepção do Movimento Revolucionário Angola**. 2023. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

WILSON, H. Martin. **Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 22, n. 55, p. 52-63, 1954.

ZAU, Filipe. **Angola: trilhos para o desenvolvimento**. 1.ed. Lisboa, Universidade Aberta, v.19, 2002, 310 p.