

O DIREITO A EDUCAÇÃO NA POLITICA EDUCACIONAL NA TERCEIRA REPÚBLICA (2012-2020).PROBLEMAS E DESAFIOS DO CONTEXTO ANGOLANO.

1 Introdução

A presente abordagem é uma hermenêutica ancorada nas racionalidades que estiveram subjacentes na concepção e implementação da actual Reforma Educativa (RE), mormente no contexto da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. O Sistema educativo angolano (SEA) teve como ponto de partida o sistema educativo do tempo colonial.

No âmbito das políticas de (re) construção e desenvolvimento da República de Angola, a (RE) assume uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na redução das desigualdades sociais e de género, na recuperação socioeconómica, na consolidação de uma sociedade democrática e de direito. Nessa ordem de ideias, o Sistema Educativo em Angola (SEA) já soma sete reformas educativas:

- A de 1845 (oficialização do ensino em Angola);
- 1906 (após a conferência de Berlim);
- A de 1927 (fim da primeira República portuguesa e o surgimento do Estado Novo);
- A de 1933 (na sequência da nova constituição da República Portuguesa);
- A de 1967 (decreto-Lei de 9 de Julho de 1964, em que o ensino primário passou a abranger o ciclo elementar, de 1ª à 4ª classe e o ciclo complementar, envolvendo a 5ª e 6ª classe);
- A de 1978 (a primeira do pós-independência, decorrente da 3ª revisão constitucional);
- E a de 2001 (após a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei n.º13/01, de 31 de Dezembro), a mesma já foi revogada ao 07 de Outubro de 2016. (ZAU, 2012, p. 143 *apud* MICHIGI, 2013).

Esta teve que ser adoptado, no primeiro ano lectivo da sua implementação, todavia a falta de preparação adequada dos principais agentes curriculares associado ao desalinhamento entre o *design* de formação dos professores e o figurino do ensino

primário, o pouco conhecimento dos conteúdos e das metodologias de ensino, a explicações insuficientes da **transição automática**, a falta de condições de trabalho dos professores, a superlotação das turmas, que impede a atenção especial às particularidades individuais dos alunos e a ausência dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da aprendizagem dos filhos constituem principais pontos estranguladores do processo de ensino e aprendizagem da LBSE.

Actualmente esta em vigor a Lei n.º17/16 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Esta coloca em análise o processo de ensino-aprendizagem e do sistema de avaliação da aprendizagem no ensino primário. Ela surge como instrumento para a promoção de um ensino de qualidade.

A Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) obriga a realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspectos da Educação em Angola. A RE tem como objectivos gerais; a expansão da Rede Escolar; a melhoria da Qualidade de Ensino; o reforço da eficácia do Sistema Educativo; e a equidade do SE.

A transição automática é uma variante da reforma educativa (RE), pois ela é parte das políticas de ensino gizados pelos titulares do poder Executivo (PE). Não é o nosso propósito fazer uma análise única sobre o sistema de avaliação, por isso procuramos fazer uma apreciação conjuntural dos elementos, que problematizam a reforma educativa no ensino primário, com bastante atenção a transição automática. Os resultados compulsados da avaliação da reforma (2014), permitem concluir que o processo da (RE), continua a aperfeiçoar o Sistema de Educação, no sentido deste oferecer serviços de qualidade à sociedade.

2. A legislação e a essência filosófica das políticas publicas da educação no ensino primário

Ao longo da história, a educação em Angola vai redefinindo seu perfil de inovação ou manutenção das relações sociais, adaptando-se aos modos de formação técnica e comportamental, de acordo com a produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida em sociedade. Portanto, falar legislação e a essência filosófica das políticas publicas da educação no ensino primário implica em considerar que a mesma articula-se ao projecto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma

vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e económico em vigor (AZEVEDO, 2001).

Na história da Angola, pode-se dizer que raramente existiu uma proposta educacional articulada e de longo prazo, pois os governos ocupantes do poder e seus respectivos representantes na educação, na maioria das vezes, propuseram políticas que privilegiavam visões pessoais e de grupos que tinham interesses particulares sobre como conduzir o nosso sistema educativo. Devido a isso, a reformas educativas sofridas ao longo da história da educação em Angola, pouco ou nada influenciaram nas actividades pedagógicas dos professores:

- a) Estes continuaram trabalhando como sempre fizeram, utilizando os conhecimentos académicos e profissionais adquiridos ao longo de sua trajectória pessoal e docente, e os grandes fins ou modificações propostas para educação se reduziram a declarações em forma de leis ou decretos, sem muita aplicabilidade na prática.

A exoneração implacável dos titulares do cargo da educação, têm demonstrado despreocupação com o sector da educação. Tal facto, sem desprimor tem anunciado a falta de preocupação com a continuidade das propostas educacionais, e o desejo em defender interesses particulares e partidários acima dos interesses expressos pela colectividade, tem dificultado e algumas vezes até impedido a consolidação de uma educação com qualidade para todos angolanos. Para que se possa construir uma proposta de educacional coerente com as nossas necessidades é fundamental que se criem mecanismos políticos que dêem continuidade às políticas educacionais, isto é, projectos de Estado e não de governo, sob pena de a população angolana ficar subjugada a um eterno recomeçar, algo extremamente desgastante e prejudicial para a construção da soberania nacional.

Em Angola o Estado Democrático de Direito foi consolidado em 1992, este período ficou inaugurado com a lei constitucional do anterior, que marcou a início da segunda república em Angola. A Lei Constitucional de 1992, Lei 23/92, citado por Paxe (2017, p.115) no seu livro sobre políticas educativas em Angola um desafio do direito a educação, justicou-se por buscar a revisão da organização do Estado para um democrático de direito. Dá a conhecer que a adopção dessa organização deve-se à implementação de democracia pluripartidária, das primeiras eleições gerais

multipartidárias, assentes no sufrágio universal directo e secreto para a escolha do Presidente da república e de deputados do Parlamento a constituir(ANGOLA, 1992,2010 *apud* PAXE,2017).

Entretanto, para que uma política possa ultrapassar governos e tornar-se sustentável, ela deve ser formulada com a participação, tanto da equipe técnica do Ministério da Educação, como também, pelo colectivo de professores e gestores que atuam directamente no ambiente escolar, pois somente dessa forma será possível expressar as aspirações da maioria dos envolvidos no processo educativo, e não somente as intenções dos agentes políticos que ocupam cargos momentâneos no poder.

Além disso, para a elaboração de um documento básico de orientação sobre políticas educacionais que dê sustentabilidade a proposta, é necessário que se considere alguns aspectos importantes, entre eles:

- a) Ter clareza de que tipo de cidadão se deseja formar através do ensino, pois a cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, uma vez que todo projecto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se pretende construir (GADOTTI, 1984);
- b) Saber de que forma (democrática ou autoritária) o processo educativo será conduzido, pois é a partir disso que será possível determinar a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, bem como, a formação e o regime de trabalho dos professores, os currículos e as práticas didácticas, a articulação dos recursos financeiros, a manutenção e a expansão dos vários cursos, o controle externo da burocracia sobre as escolas, e demais aspectos ligados à educação.

Cabe salientar, que a ampliação dos espaços e dos processos de discussão na formulação das políticas públicas, no caso as educacionais, não garante que os interesses de todos os envolvidos sejam contemplados; apenas evidencia uma maior legitimidade e coerência à proposta que se pretende implementar, uma vez que a construção de um modelo de planificação democrática passa, necessariamente, pela refutação de propostas centralizadoras e autoritárias, e pela adopção de medidas que contemplem diferentes instâncias de discussão e pontos de vista.

A reforma educativa de 2001 propôs a corrigir os desafios produzidos pela implementação da reforma anterior e o ajuste dos fins da educação ao contexto sociopolítico abraçado por Angola na época. A essas distorções resultaram da incapacidade do governo em alargar geográfica a rede escolar em razão de, por um lado, a escassez de recursos financeiros e de uma política concreta, por outro lado, pela luta desenfreada que colocava percalços as acções políticas do governo em alguns pontos do país e que em alguns casos destruíram também as infra-estruturas escolares defende (PAXE, 2017, p.131). Conforme o fundamento legal, a reforma educativa de 2001, 2016 e 2020, corporizou a política da educação dos diferentes períodos, entre estes, o de 1992, 2010. Este último representa o período da aprovação da constituição da república que marcou o cumprimento dos pontos-chaves de uma nova era do Estado Angolano.

A constituição da república-CRA de 2010 continua a reafirmação do direito à educação e do respeito à aplicação dos princípios da carta das Nações Unidas e da carta da OUA. Como inovação, convoca a família e reconhece um papel que já lhe é tradicional, o de participar na efectivação do direito à educação. Assim “a família com especial colaboração do estado, compete promover e assegurar a protecção e educação das crianças e dos jovens” (CORREIRA & SOUSA, 1996). Ao ser reservada ao Estado uma colaboração especial, pode-se inferir que as competências e habilidades a ter em conta na efectivação do direito à educação é reservado única e exclusivamente a família (PAXE,2017).

A CRA de 2010, destaca no seu prefácio, o culminar do processo de transição constitucional iniciado em 1991, com a aprovação pela Assembleia do povo, da Lei n.º 12/91, que consagrou a democracia multipartidária, as garantias dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos e o sistema económico de mercado, mudanças aprofundadas pela lei da revisão constitucional n.º 23/92 (ANGOLA, 1992 *apud* PAXE, 2017, p.134). O Ponto 2 do art.26 da constituição da república defende que, “os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a declaração Universal dos direitos Humanos, acarta africana dos direitos do homem e dos povos e os tratados internacionais sobre a matéria, ratificado pela república de Angola” (ANGOLA, 2010 A, Art.26.º).

A educação, dessa forma, constitui-se num espaço que visa à legitimação dos entendimentos entre capital e trabalho, percebendo-se claramente nessa reforma do ensino, um carácter privatista, quando se impõe ao sector educativo a mesma lógica utilizada no mercado. “Por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar das responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal.” (SHIROMA *et al*, 2004, p. 116).

2.1 Problemas do Subsistema do Ensino Primário

A gestão do subsistema do ensino primário é um processo influenciado por factores internos (objectivos, condições e recursos disponíveis, competências dos gestores escolares) e por factores externos (política educativa, orientações de tutela, indicadores de qualidade), pelo que constitui um exercício de procura de eficácia e eficiência concatenada com a exigência de cumprimento dos objectivos propostos.

Objectivos

- Garantir a concretização de índices de qualidade compatíveis com a expectativa social;
- Certificação da qualidade de ensino elevado a preocupação da gestão, tendo o contexto da existência de interesse divergentes (entre as escolas e as direcções municipais de educação) pelo facto de sempre serem conciliáveis.

A reforma educativa é uma mudança estrutural e inovadora, pois ela surge sempre como medida para conceber uma educação, tendo em conta o novo ideal homem que se pretende formar, para responder os desafios de uma nova sociedade. Nguluve (2010, p.29) *apud* Canivete (2018, p.95), defende que « a educação não é uma realidade neutra e nem se pode excluir dela aspectos ideológicos [...], isto é o que faz da educação uma realidade não esporádica, espontânea e , acidental».

No nosso entender a reforma educativa pressupõe um debate sério, com bastante particularidade no Ensino Primário (EP), onde as controvérsias são muito claras, fazendo da proposta um grande travão da qualidade de ensino. A reforma educativa não se enquadra na velocidade que se impõe aos novos desafios da educação do século XXI, pois a nossa realidade não permite acompanhar milimetricamente as mudanças e implicações sociais, e isto faz com que, as respostas sobre necessidades educativas

exigidas pelo poder político, económico, cultural e social fiquem a quem dos objectivos traçados.

A análise da política educativa «exige um grande sentido de equilíbrio que permita distinguir o ilusório e o possível na concretização das políticas enunciadas» por (TEODORO, 1994), ou seja, para «a implementação de qualquer mudança educativa, pressupõe pedagogicamente, inventariar as reais possibilidades e impossibilidades humanas, materiais e contextuais», este pressuposto exige dos responsável do Poder Executivo, determinar a acção usando o método verticalista, inspirado na lógica da regulação transnacional¹, a Administração Central.

A nossa pergunta de partida encontra suporte fundamentativo em filosofia da educação: **Educar para quê?** As características fundamentais do subsistema do ensino primário, com atenção as classes de transição automática tem relação intrínseca com projectos políticos, sociais, económicos e culturais, pelo facto das autoridades politicas consolidarem os ideias sobre a educação do cidadão, esta proposta é resultado da necessidade do tipo de homem que se pretende ter (contexto angolano).

«Não podemos confundir a reforma educativa com um simples reajuste da estrutura dos níveis de ensino, da formação de professores, da organização de escolas etc.».Ela é muito mais do que isto, tal como aconselha (CANIVETE 2018,p.96).

Porque a reforma educativa é necessária? É necessária porque:

- a) Contextualiza o ensino;
- b) Propõe mecanismos para fazer face aos problemas e desafios educacionais actuais, tendo em conta o contexto mais global.

Julião (2019,p.06), apresenta aos leitores a seguinte pergunta: *Será que o ensino primário, no actual modelo e contexto, garante a qualidade e eficácia dos subsistemas posteriores?*

Como é do conhecimento de todos, educação em Angola tem atravessado momentos pautados por avanços e retrocessos de política educativa que condicionaram sua evolução positiva bem como sua afirmação no cenário internacional e até mesmo regional. Existe uma nuvem cinzenta, que nos remete a reflectir sobre os grandes

¹ . Segundo Barroso, 2006, a medida consiste em analisar um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.

desafios da educação, desta o forma a pergunta colocada, nos ajuda a responder as problemáticas que se impõe no sector.

No centro da discussão, o que transparece é, um retrato de uma entidade cultural, económica e política, pilarizada em seu próprio interesse e em pressupostos inventados e desenvolvidos para a sua adaptação, no sentido de instituir um ambiente organizacional supervisionado e elevar a sua hegemonia política. Esta imagem, tem muito a ver com o método dirigista de lógica directiva, porque se fosse construtivista, de lógica interactiva, ter-se-ia cuidado com os pressupostos básicos da gestão e criar-se-ia desde a concepção até à avaliação, uma dinâmica de integração relacional e responsabilidades partilhadas, evitando desfasamentos do projecto com o contexto de sua realização.

A resposta da pergunta colocada por Julião (2019, *op cit*), já foi respondido pelas entidades governamentais, este resultou do clamor dos cidadãos, que sempre questionaram a qualidade de ensino e eficácia do sistema educativo, desde a implementação da Reforma Educativa (2012-2015), como resposta remeteu-se a Assembleia Nacional o (decreto-Lei 17/16 de 7 de Outubro), este é resultado dos erros de gestão, incoerência de precisão dos instrumentos de políticas de reformulação da educação, e segundo Relatório de Avaliação da Reforma Educativa do (MED, 2011/2014), estes documentos, legitimaram a inadequação entre o grau de investimentos feitos no sector e as necessidades reais do sistema criado por si, consubstanciados pela falta de infra-estruturas escolares; a falta de um debate público sobre esse sistema; a formação competente e condições sociais dos professores; a falta de materiais didácticos, não permitindo a realização efectiva daquele intento. Esta discussão leva-nos a deduzir que «reformular o sistema de ensino, nem sempre é sinónimo de melhoria da educação, porém é resultado de convicções políticas». Julião (2019, *ibidem*).

A «reforma educativa deve levar a reflexão tanto da mudança, bem como da inovação» Murillo (2010, p.18), pois ela acarreta consigo a noção de mudanças e, quando falamos de mudanças é importante fazer referencia que é apenas uma maneira de fazer as coisas, cujo objectivo é o mesmo.

A reforma educativa tem a sua base, na citada Lei de Base do sistema de ensino angolano (Lei nº13/01, de 31 de Dezembro aprovado assembleia Nacional da república

e publicado no diário da república/ Série – nº.65 de 2001. Um dos seus objectivos é «Expansão da rede escolar e a melhoria da qualidade de ensino» Canivete (2018, p.96). A implementação deste novo sistema de educação segundo o INIDE (2009, p.18) apresenta as seguintes fases:

- a) **Fase da Preparação** (2002/2012): Preparação e distribuição de todas as condições necessárias para fazer face aos novos delineamentos do novo sistema de educação (NSE), de maneiras a assegurar com eficácia e eficiência o funcionamento adequado da reforma educativa (R.E);
- b) **Fase da Experimentação** (2004/2010): Aplicação., a título experimental dos currículos produzidos. Neste fase, foram contemplados somente algumas escolas em cada uma das dezoito (18) províncias do País segundo Ministério Da Educação (MED, 2011);
- c) **Fase da avaliação e correcção** (2005/2010): Análise e correcção, com base nos dados recolhidos durante a fase da experimentação do novo sistema de educação (NSE), fundamentalmente na adequação dos currículos;
- d) **Fase da 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.
- e) **Fase da 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. (MED, 2011).

A ultima fase permitiu, reprojectar o sistema em função das insuficiências registadas, pois há elementos como(a reformulação dos objectivos gerais da educação, programas escolares; análise exaustiva dos conteúdos; exploração dos métodos pedagógicos; estruturação dos meios pedagógicos adequados a realidade angolana; melhoria da aprendizagem; melhoria da qualidade e quantidade dos manuais; garantia da participação da comunidade nos trabalhos escolares e o reforço da eficácia dos sistema de educação e equidade do sistema de educação), demonstraram níveis altos de insuficiências do seu cumprimento, por esta razão remeteu-se a Assembleia Nacional a proposta de Lei de Base n.º16/17 de 03 de Outubro, esta sim esta carregada de inovações, mais Canivete informa que não obstante a extensão do principio da

gratuidade do ensino até o I ciclo do ensino secundário é aconselhável não encher-se de expectativas, pois entende que a sua implementação efectiva é uma questão de tempo por alguns motivos cita:

- Pelo facto das infra-estruturas educativas abrangidas na gratuidade do ensino serem concebidas apenas para o ensino primário, que, até então é na prática gratuita;
- As condições de funcionamento e inclusive de alojamento foram concebidos nos modelos anteriores;
- A composição dos recursos humanos foi pensado, no paradigma anterior e, a ser o contrario, levará muito tempo para fazer face a esta realidade e satisfazer tais necessidades educacionais, quantitativamente e com a qualidade exigida;
- Face ao contexto actual (crise económica e financeira), a implementação desta medida encontrará vários impasses. O primeiro, tem, a ver com as estruturas. O segundo, tem a ver com os recursos humanos especializados, para darem cobro a demanda. Enfim, exigirá um esforço financeiro enorme por parte do governo para que esta ideia se concretize efectivamente. Canivete (2018, p.98). A felicidade surge quando INIDE (2019), lança um projecto: Revisão curricular, onde apresentou uma proposta de novos planos de estudo no âmbito do INACUA/PAC 2018-2025. *Ela justifica-se pelo seguinte:*
 - Necessidade de mudança a todos os níveis de intervenção educativa na definição de metas que favorecem a relação entre o processo de ensino-aprendizagem;
 - Reconhecimento da complexidade e dinâmica da educação escolarizada enquanto fenómeno feito na sociedade, com a sociedade e para a sociedade;
 - Necessidade de implementação as recomendações da avaliação global da segunda reforma educativa (MED, 2014), relativa a revisão curricular por conta das insuficiências ligadas ao desenvolvimento dos alunos e dos professores, do franco diálogo entre os saberes universais e locais, da deficiente contextualização e recontextualização dos conteúdos programáticos e da fraca relação entre o ensino e a aprendizagem, fundamentalmente ao nível da leitura, interpretação, escrita e cálculos. Estas debilidades podem explicar-se por dois factores essenciais:

- a) A vigência das práticas escolares informadas pelos paradigmas tradicionais da educação designadamente a teoria do comportamento das aprendizagens e a tendência pedagógica liberal;
- b) Pelas insuficiências na gestão das políticas públicas voltadas para a educação e, todos os níveis de intervenção (INIDE 2019,p.22).
 - Subsidiar a tomada de medidas que conduzirão ao desenho, edição, produção, distribuição e gestão de novos planos curriculares, programas, livros escolares (dos alunos, actividade e do professor), documentos de avaliação e outros materiais curriculares, no âmbito das tendências pedagógicas progressistas e teoria da aprendizagem sócio construtivista que objectiva o ensino de qualidade para todos (INIDE 2018).

Podemos afirmar que esta proposta face aos problemas verificados chegou muito tarde, pois para Fernando (2010, p.89) *apud* Canivete (2018, p.99) em «angola e em qualquer parte do mundo declarar obrigatório o ensino primário é um passo positivo, porém não corresponde com as exigências reais do contexto social angolano e do mundo globalizado, que é cada vez mais complexo exigindo da pessoa maior capacidade de reflexão para corresponder a própria realidade social e competências exigidas pelas sociedades e o mundo de trabalho.

2.2 organização do Sistema de Educação e ensino

Segundo a (LBSE 17/16, de 03 de Outubro), a educação realiza-se através de um sistema estrutural e unificado, constituído pelos seguintes subsistemas: (i) Subsistema de educação pré-escolar; (ii) Subsistema de educação de ensino geral; (iii) Subsistema de ensino técnico-profissional; (iv) Subsistema de formação de professores; (v) Subsistema de educação de adultos; (vi) Subsistema de ensino superior.

A presente LBSE, abre espaço, para generalização do princípio da gratuidade² do ensino até o I ciclo do ensino secundário. Este princípio é , bastante diferente do da lei nº13/01, que determinava o ensino gratuito apenas até a 6.ºclasse, de acordo com o

² - De acordo com Julião (2019), «a gratuidade consiste na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e material escolar, e isto é válido tanto para o ensino geral como para o subsistema de educação de adulto, apesar de, assistirmos na prática, situações em que, os processos adjacentes a aplicação da Lei ainda se confundem com as orientações dos normativos da Lei nº13/01».

artigo 12.º da LBSE (2016), pois a obrigatoriedade é extensiva também ao 1º ciclo. Sendo assim, tanto o ensino primário, quanto o I ciclo são gratuitos, segundo o artigo 11.º da mesma LBSE.

2.2.1 Objectivos

De acordo com o artigo 29.º da LBSE (2016), o ensino primário apresenta os seguintes objectivos:

- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em como meios básicos e domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades motoras.(LBSE , 2016) *apud* (JULIÃO ,2019,p.7).

2.2.2 Perfil de entrada e saída

Como atingir os grandes objectivos do ensino primário com as insuficiências do subsistema do ensino primário e os professores adaptados, guiados pela curiosidade, despreparados e inocentes?

Nós temos noção de que, o cumprimento dos objectivos do subsistema é fundamentalmente da responsabilidade do professor, este tem grandes desafios, partindo do princípio dos aspectos de «desenvolvimento global da criança, não só a nível afectivo, mas também ao nível emocional, social e moral sendo o desenvolvimento intelectual o centro das suas atenções» tal como defende Julião (2019,p.9).

O perfil de saída constitui uma visão comum e integral das aprendizagens esperadas nos alunos ao terminarem um determinado nível. Esta perspectiva permite unificar critérios e estabelecer uma base metodológica comum que respeite o diálogo entre saberes locais e universais como resposta as demandas da sociedade.

Esta compreensão foi apresentada pelo ex-ministro da Educação e precursor da actual reforma educativa, Mpinda Simão (2004), afirma que «os alunos do ensino primário não precisam de um professor especialista em áreas disciplinares. Eles precisam de um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma dessas disciplinas, das respectivas relações conceptuais e sua aplicação».

Para isso é importante o cumprimento dos objectivos determinados em cada nível de ensino, pois é necessário clarear o perfil de saída dos alunos, sendo que ela descreva as aprendizagens comuns que todos os alunos, devem atingir como produto da sua formação para desempenhar um papel activo na sociedade e continuar a aprender ao longo da vida.

Estas aprendizagens constituem o direito inalienável de uma educação de qualidade e vinculam-se elementos estruturantes que devem ser nutridos pela educação: conhecimento, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos-CHAVE (INIDE, 2019 p.8). Cumpre-nos dizer que nos marcos estritamente do poder político, a posição de Mpinda Simão é aceitável, contudo enviesada e incongruente, na medida em que, por um lado, a preponderância burocrática, por via de incremento regulatório, cria escolas monoliticamente em especialidades e agora, mimeticamente, exige que o professor seja cosmopolita e versátil, como defende (Julião 2019,p.09).

O artigo 17.º da LBSE (2016),faz um retrato fiel sobre o sistema de educação e ensino, pois ela defende que que é unificado e esta constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino. Enquanto o art.27, deixa claro que «o ensino primário é o fundamento do ensino geral constituindo conclusão com sucesso, condições indispensável para a frequência do ensino secundário.

Ela tem duração de 6 (seis) anos e tem acesso às mesmas as crianças que completam 6 8seis) anos de unidade até 31 de Maio do ano da matrícula». O ensino primário integra três ciclos de aprendizagens, compreendido 2 (duas) classes para cada ciclo e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1.^a e 2.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuado na 2.^a classe;
- b) 3.^a e 4.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuado na 4.^a classe;
- c) 5.^a e 6.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuado na 6.^a classe;(art.28 da LBSE(2016,p.5).

2.2.3 Objectivos do ensino primário:

- a) Desenvolvera capacidade de aprendizagens, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- c) Aperfeiçoar hábitos, habilidade, capacidades e atitudes tendentes a socialização;
- d) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- e) Estimular o desenvolvimento das capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais morais, éticos, estéticos e físicos;
- f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para aperfeiçoamento das habilidades psicomotora.(art.29 da LBSE 2016,p.5).

2.2.4 Transição automática:

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.” (LBSEE nº 17/16 de 7 de Outubro, Art. 24º). Nestes termos, o ensino primário acaba sendo a base sólida, da garantia dos objectivos traçados nos outros sistemas de ensino.

De acordo com os dados do SIGE³ e do (GPEL), a Província de Luanda apresentava, em 2017: Mais de 4 500 escolas do ensino primário e secundário, os dados

³ -SIGE: O Sistema de Gestão de Quadros e Competências da Direcção Provincial da Educação de Luanda. Ela baseia-se numa arquitectura escalável e que permitirá o seu desenvolvimento de forma gradual. O seu principal objectivo consiste em estabelecer, de forma automática, pontos de controlo que facilitem a Gestão de Quadros da Instituição (ou sobre sua responsabilidade), nomeadamente necessidades de reposicionamento funcional ou planeamento de mobilidade interinstitucional; por outra ,

apresentados demonstram que a maior concentração de alunos ocorre no ensino *primário*. Pois o número médio de alunos inscritos neste nível entre (2015 e 2017), foi de 887 616 (oitocentos e oitenta e sete mil, seiscentos e dezasseis), este número de alunos matriculados decresce sucessivamente nos níveis de ensino seguintes, alcançando os valores mais baixos.

Em 2015 a taxa líquida de escolarização na Província de Luanda, para os níveis de escolaridade obrigatória, foi de **78,20%**. Esta taxa é superior à meta nacional do PNDE(Plano Nacional de Desenvolvimento)⁴. Para o ano de 2017 o PNDE considerou as seguintes taxas líquidas de escolarização nacionais: 65,9% para a iniciação, 74,2% para o ensino primário, como podemos ver os municípios de **Ícolo e Bengo** (14,324 alunos) e **Quiçama** (6.404 alunos), estes apresentam os valores mais baixos neste indicador.

Segundo o PRODEL⁵ (2018, p.14), diz que «o número médio de alunos por turma tem vindo gradualmente a aproximar-se do valor de referência (36 alunos por turma)». Esta informação é contraditória, pois a realidade da Província de Luanda sempre foi, caracterizado com as insuficiências de escolas do ensino primário, desta forma a probabilidade é de ter maior número de alunos por turma, pelo facto de haver muita procura e pouca oferta formativa. Para alguns Municípios de Luanda é possível encontrar nas salas de aula, mais de 6º aluno, isto nos remete logo, a pensar sobre os critérios de avaliação.

Segundo o INIDE (2011, p.4), «a classificação, para o ensino Primário subdivide-se em classes: a (1ª,3ª e 5ª classes) são de transição automática, enquanto (2ª e 4ª Classe) são de frequência normal e a (6ª classe) e designada por classe de exame». A

serve para otimizar a Gestão de Carreiras de Pessoal identificando, em tempo real, quadros em condições de progredir na carreira, quadros mal enquadrados ou eventuais drop-offs devido à idade de reforma;

⁴ É um documento estratégico nacional, que analise as políticas de educação, entre eles temos: Estratégia Angola 2025; Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2017- 2030 (PNDE); Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020; Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017;E o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação da Província de Luanda (**PRODEL**) é o documento necessário para orientar, de forma concertada e estratégica, as acções a realizar pelo Gabinete Provincial de Educação de Luanda de **2018 a 2022**.

taxa de aprovação para os alunos matriculados é de um modo geral superior a 70%. Segundo o PRODEL⁶, observa-se a maior «taxa de aprovação no ensino primário».

As classes de transição automática tem uma classificação puramente qualitativa, ou seja, são feitas através de uma apreciação global qualitativa e de um relatório descritivo sobre o percurso escolar do aluno durante o ano lectivo. Evidentemente, este relatório terá que respeitar tudo que o aluno já sabe e é capaz de fazer bem como os pontos fracos em que o seu rendimento precisará de melhor. A classificação destes alunos é somente qualitativa, tal como defende Canivete (2018, p.100).

O sistema de avaliação das aprendizagens, defende que são aquelas iniciais de cada um dos três ciclos de aprendizagens que compõem o ensino, nomeadamente as 1^a, 3^a e 5^a classes.

Estes alunos só reprovam se desistirem ou tiverem um número exagerado de faltas, de acordo com o regulamento do subsistema. Este é o conceito mais preciso de transição automática que os documentos legais nos fornecem.

Diante desta situação fica em análise a seguinte pergunta: *O que acontece com o aluno, se durante as avaliações aplicadas, obtiver no final em todas as disciplinas a classificação mau ou medíocre, o que tem sido frequente em algumas provas dos alunos do ensino primário?*

Os objectivos desta iniciativa, consiste em contribuir pedagogicamente para a fluidez de alunos dentro das classes de ensino primário, com isso permitir que a política de Governação, sobre educação para todos se efective sem maiores dificuldades de acesso, como sabemos a repetência dos alunos (as), nas classes iniciais de ciclo de ensino, coloca em causa a entrada de mais alunos do sistema educativo, e assim tornar-se-ia mais dispendioso.

2.2.5 Explicações pedagógicas da transição automática

A transição automática, é resultante das orientações provenientes da conferência de Dakar, promovida pela UNESCO (2000), pois Angola comprometeu-se a cumprir

⁶ - O PRODEL tem como principal missão contribuir para a construção de **uma escola de confiança na Província de Luanda**. O PRODEL será concretizado através de um conjunto de iniciativas articuladas entre o Gabinete de Educação do Governo Provincial de Luanda e o Ministério da Educação

escrupulosamente os objectivos educacionais do milénio. Para isso era necessário definir políticas educativas que viva-se a aceleração e a erradicação do analfabetismo até 2015. Canivete(op cit.p103) cita Afonso (2005,p.27-28), para justificar a transição automática, e ele elenca os seguintes pontos:

- a) Aumento da classe do ensino primário de (1^a par 6^aclasse);
- b) Reduzir o número de alunos nas turmas de 50 para 35;
- c) Contribuir para fluidez de alunos das classes de ensino primário para diminuir o número de reprovados, de maneira a permitir que a política do governo sobre educação para todos se concretize;
- d) Para que o ingresso de mais alunos no sistema de Ensino, se torne menos dispendioso;

A análise sobre transição automática, é vista pelo autor (AFONSO, 2015), na perspectiva vertical, pois as explicações apresentadas não se adequam com a realidade das escolas do nosso país. Este pensamento é fruto da politização do ensino, este principio sempre colocou de parte as ideias sobre as comunidades educativas. Mesmo assim podemos afirmar que ela apresenta algumas vantagens: permite a progressão dos alunos, diminui o índice de crianças fora do sistema de ensino aprendizagem, aumenta o número de crianças nas classes de entrada, diminui o índice de reprovações, partindo com isso a diminuição dos custos por parte do Governo com os alunos nas mesmas classes etc., tal como defende (Canivete 2018, p.104).

2.2.6 Condição de transição e reprovação para as classes do ensino primário

2.2.6.1 Condições de transição

Segundo Pedro (2018, p.311), «as condições de transição são o conjunto de normas que definem os requisitos relativos aos resultados da avaliação das aprendizagens que o(a) aluno(a) deve possuir para transitar de classe». A realidade angolana enfrenta grandes desafios, para o efeito a análise sobre esse desiderato nunca será uma realidade, se não consciencializarmos, efectivamente, que as condições de transição dos alunos é um processo com obedece sistematização por isso não pode ser esporádico. Este facto obriga a que seja feito um tratamento diferenciado em função das categorias das classes aqui definidas. Deste modo temos:

a) Classe de transição automática (1^a, 3^a e 5^a classes.): Essas classes, de acordo com o sistema de avaliação das aprendizagens, são aquelas iniciais de cada um dos três ciclos de aprendizagem que compõem o ensino primário; Conforme dita a própria denominação, os (as) alunos(as) nessas classes independentemente dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, desde que não desistam das aulas ou tenham um numero excessivo de faltas de acordo com o regulamento do subsistema, transitam imediatamente para a classe seguinte e deverão continuar com o(a) mesmo(a) professor(a) caso este(a) continue fisicamente naquela escola. (PEDRO 2018, *op. cit.*).

A fundamentação desta iniciativa histórica para a educação, reside no facto da existência dos ciclos de aprendizagem definidos nos novos planos curriculares e expressos nos programas⁷ de ensino, como é o caso do PRODEL (2018) e do INACUA⁸/PAC(2019). Para além do acima exposto, essa iniciativa pode-se fundamentar ainda pelo facto de se ter aumentado o numero de classes no Ensino Primário de 4 para 6 com carácter obrigatório de um lado, do outro, o facto de se ter reduzido significativamente o rácio professor(a)/aluno(a) de mais de 50 para 35 alunos, o que exigiu a reformulação das políticas voltadas aos procedimentos de avaliação que também contribuiu no surgimento de classes de transição automática.

b) classes de transição: Nas classes de transição, todos (as) alunos (as) independentemente dos resultados da avaliação contínua, desde que não desistam ou tenham faltas em excesso devem ser admitidos as provas de Escola e decidirão a sua transição. Este pressuposto da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, quebra a gradualidade dos estudos por classe ou nível, desta forma é possível registar o grande desprezo do contexto sociais em que se aplica a transição automática.

Para Pedro (2018, *Idem*), « essas(as) alunos(as), transitam para a classe imediatamente superior caso tenham apenas duas negativas desde que não sejam simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática» . Enquanto que «os (as)

⁷ -. Um exemplo explícito é o programa de educação musical, enquanto que nas demais disciplinas há também um desenho de programas com esta filosofia porem, implícito. Certamente, a classificação dos alunos da 1^a, 3^a e 5^a classes, será feita através de uma apreciação global qualitativa e de um relatório descritivo sobre o percurso escolar do aluno durante o ano lectivo, evidenciando sobre tudo aquilo que já sabe e, e capaz de fazer e os pontos fracos em que o seu rendimento deveria melhorar.

⁸ -INACUA: Inquérito Nacional Sobre Adequação Curricular em Angola

alunos(as) com duas negativas simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática, caso uma delas for igual ou superior a três (3) valores, o corpo de júri, de acordo com o regulamento das provas de escola tem prerrogativas de votar ou não tal negativa». Pedro(2018).

O autor defende que, «caso tenha de vota-la, esta votação⁹ deve basear-se nas informações sobre o desempenho escolar do(a) aluno(a) registadas na sua caderneta. Um procedimento idêntico poderá ser seguido ou não pelo corpo do júri em situações em que um(a) aluno(a) tenha três negativas, das quais, uma e igual ou superior a três (3) valores».

Analisando a posição do autor, fica claro as implicações que este processo pode trazer aos alunos, entre eles podemos destacar, a passividade dos alunos preguiçosos e o grupo dos chantagistas intelectuais, uma vez que os mesmos tenham noção de que já são pré-aprovados. Por outra os professores, pais e encarregados de educação dos alunos destas classes muito deles ficam relaxados, pelo facto de que seus filhos, já fazem parte da lista dos alunos transitados, pois só precisam cumprir a mera formalidade.

Vale lembra que a transição automática, despreza categoricamente o esforço, a criatividade, dos professores e alunos, colocando em causa todo protagonismo, sobre o qual condiciona a necessidade de verificar a progressão e não progressão dos mesmos, pois todo profissional sabe que ela não é uniforme, nem tão pouco homogenia. Logo é necessário que a validação da progressão seja pragmática, a fim de possibilitar e determinar os que tem uma progressão aceitável, a fim de serem encaminhados os demais com necessidades especiais, de acordo com as orientações que serão deixados no seu relatório descritivo.

c) Classe terminal do ensino primário Tal como nas classes de transição, os(as) alunos(as) da classe terminal, independentemente dos resultados da avaliação do(a) professor(a), caso cheguem sem excesso de faltas as aulas no fim do ano lectivo, deverão ser admitidos(as) as aos exames finais. Depois de feitos todos os

⁹ - Aos professores, em geral em particular do ensino Primário (EP), pedimos que estejam consciencializados de que, diante desta situação a usa responsabilidade e cada vez mais maior, pois a sua função não deve cingir apenas em aprovar os alunos, mais sim de qualificar também. Desta forma o procedimento de votação de notas não, deve ser apenas uma norma, mas, o corpo de júri, deve ponderar em todas as situações na base das informações registadas na caderneta do(a) aluno(a), com objectivo se facilitar a posterior, a criação de estratégias, métodos e técnicas, que visam a olhar para uma transição automática qualitativa.

cálculos conducentes a determinação das classificações o sistema de avaliação, transita de classe imediatamente, aquele(a) aluno(a) que tiver notas iguais ou superiores a cinco (5) valores em todas as disciplinas. Considera-se negativa, a nota do(a) aluno(a) resultante da classificação final inferior a 5 valores. Os(as) alunos(as) que tiverem duas negativas desde que não sejam simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática, terão acesso aos exames de recurso. Assim como no ponto b), o corpo do júri usará das suas prerrogativas para poder deliberar ou não os casos críticos.

2.2.6.2 Condições de reprovação

As condições de reprovação são em outras palavras, a falta de requisitos que determinam a passagem de classe; quer dizer, o(a) aluno(a) não transita de classe caso se encontre dentro daquelas normas que estabelecem a falta de requisitos para frequentar a classe seguinte.

Fazendo a interpretação do sistema de avaliação das aprendizagens para o ensino primário, pode-se dizer que, os(as) alunos(as) desse nível de ensino estão agrupados em três categorias;(a) classes de transição automática, (b) classes de transição e (c) classe de exame. A cada uma dessas categorias corresponde um conjunto de normas que definem os requisitos para que um(a) aluno(a) não possa transitar para a classe imediatamente seguinte. Vejamos o que se considera falta de requisitos para a frequência da classe seguinte em cada caso.

a) Classes de transição automática (1^a, 3^a e 5^a)

Para responder os problemas sobre a transição automática dos alunos, é necessário envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem. Como sabemos, em todos os tempos e lugares, as famílias sempre ocuparam uma função importante não acompanhamento dos seus filhos.

Os desafios actuais, tem colocado as famílias muito distantes da escola, e com isso elevar os níveis de não acompanhamento dos filhos. Elas estão mais preocupadas em lutar com os meios de sobrevivência da família (alimentação), estes após ter matriculado o filho já não se importa se os mesmos vão ou não a escola, pelo que

sabemos muitos dos pais e encarregados de educação, saem as madrugadas para o trabalho, e quando chegam em casa os filhos já estão adormecidos.

Hoje é cada vez mais visível e de forma mais ampla como as mudanças das políticas educativas têm procurado apoiar e assumir a diversidade entre os alunos. A luta contra a exclusão escolar e a defesa de enfoques de inclusão transpassam os limites das escolas, O fracasso dos alunos e insucesso escolar dos mesmos nas classes subsequentes, nos remetem a reflectir sobre a seguinte pergunta: *em que medida as políticas educativas e as suas dinâmicas de funcionamento educativo e organizativo respondem adequadamente às necessidades dos alunos?*

A Escala de Avaliação no ensino Primário (EP), é numérica para todas as disciplinas e varia de Zero (0) a DEZ (10) valores. A Escala de Avaliação é subdividida, por forma a traduzir os níveis de cumprimento dos objectivos de todas as disciplinas, nos escalões seguintes:

Tabela 1.Classificação no Ensino Primário para s classes de transição

Nº	Níveis de classificação	Níveis de progressão
1	De 0 à 2	Mau, progride pouco.
2	De 3 à 4	Medíocre, progride insuficientemente.
3	De 5 à 6	Suficiente, progride suficientemente.
4	De 7 à 8	Bom, progride bem.
5	De 9 à 10	Muito bom, progride com segurança.

Fonte: PEDRO.(2018, p.307) adaptado pelo autor.

Os (as) alunos (as) da classe de transição automática, não transitam de classe seguinte aquela que acabam de frequentar caso excedam o numero de faltas permitidas pelo regulamento do subsistema, porque nesses casos, o(a) professor(a) estará impossibilitado(a) de conhecer os pontos fracos do(a) aluno(a) devido a falta de dados para que possa lhe(a) dar um tratamento particularizado. É importante, que o professor crie, um ambiente seguro e disciplinado (clima da escola),pois este é o primeiro factor, essencial para o sucesso educativo. Equivale isso dizer que, no exercício das suas actividades, é fundamental que, os professores se sintam seguros nos recintos escolares, para que tenham energia psicológica necessária para realizarem avaliações, que

traduzam em resultados proactivos, tendo em conta a visão integral do próprio educando.

O manual de Sistema de avaliação do Ensino Primário, elaborado por (Afonso,2005), deixa claro que «os alunos não transitam de classe caso tenham desistido». Nestes termos «estando o(a) aluno(a) dentro dessas normas, este(a) devera repetir a classe, quer dizer, reprova». Assim defende (Pedro 2018, p.314).

b) classes de transição (2ª e 4ª) : Os (as) alunos(as) dessas classes não transitam para as classes imediatamente superiores caso: Desistam das aulas; Tenham excesso de faltas de acordo com o estabelecido no regulamento do subsistema; Tenham duas negativas simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática e (4) possuam mais de duas negativas.

Qualquer uma dessas normas obrigam a que um(a) aluno(a) não transite de classe. Não basta aplicar a avaliação. O professor precisa sim, ter consciência que em cada acto que faz, deve criar conhecimentos a partir do seu pensamento, da sua acção e do contexto circunscrito (escola, turma) pelo facto de serem unidades irrepitíveis e com uma singularidade própria tal como afirma (Bonito *et al.*, 2009).

Às qualidades e características gerais para um professor moderno, apresentam um conjunto de saberes técnico-profissionais que, na perspectiva desta abordagem, são relevantes para o exercício da actividade docente. Eis alguns deles: saber diagnosticar a situação de cada aluno antes de o avaliar; saber diagnosticar as particularidades dos processos didácticos. Do conteúdo a ser avaliado; ser capaz de incorporar as questões sociais nos programas; capacidade de actuação autónoma; saber diagnosticar o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem; saber diagnosticar a situação da aula e saber diagnosticar as exigências do conhecimento académico, disciplinar e interdisciplinar. (Pedro 2018, p.117).

2.2.7 Suas implicações

Não estamos a contrariar a transição automática, apenas precisamos reflectir sobre os aspectos que condicionam as estratégias aplicadas na sua implementação. Nos entendemos que do ponto de vista científico não encontramos explicações fundamentais e coerentes sobre a problemática.

O contexto actual, nos propõem grandes desafios, pelo facto de existir levado nível de escassez de recursos humanos, a falta de qualidade do pessoal docente e administrativo, as insuficiências de materiais didácticos pedagógico, a falta de salas de aula, estes e outros fazem com que a transição automática, venha responder apenas os ideias políticos sobre a massificação dos alunos, mais do ponto de vista da qualidade e eficiência na aprendizagem fique a merecer, de grandes discussões académicas.

A explicação da transição automática, é um autentico irrealismo científico, o que nos remete a visão tradicionalista do século (XVI e XVII), onde (Gadotti 2008, p.83), apresenta alguns princípios que norteiam uma educação que visa resgatar a confiança das escolas: os estudos devem ser estruturados de forma gradual, de maneiras que os que vêm primeiro possa preparar o caminho dos que vêm depois, é importante lembrar que a divisão do tempo e das matérias de estudo deve ser rigorosamente respeitada, para que nada seja omissos ou deturpado.

Como sabemos o desenvolvimento é um processo que obedece a gradualidade, pois a sua rapidez ou desenvolvimento pode variar de pessoa a pessoa, mais a sua sequencia é uniforme, (BRU 2008, p.44), defende que «todos os alunos aprendem desde que se dê a eles o tempo necessário», não obstante a especificidade de cada aluno, a aprendizagem é processo individual, para isso é necessário respeitar as particularidades dos alunos, desta forma a transição automática vem contradizer este principio.

É necessário compreendermos a complexidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assim como a aplicação do sistema de avaliação dos alunos no ensino primário, pois a mal concepção dos critérios de avaliação tem tornado o processo numa «aberração e pernicioso». (WERNEC 2012, p.28).

2.3 Perspectiva estratégica

Entendemos ser características das ciências sociais em não dar receitas, mas elencamos um quadro de referencial teórico, que pode ser usado como enfoque para a resolução de um dado fenómeno social. Entre tantas estratégias propomos:

- Que se faça cumprir os pressupostos consagrados na Lei de Bases n.º 17/06 de 07 de Outubro de 2016 do Sistema de Educação e Ensino Agolano;
- Direcções Municipais da Educação, que se promova uma auscultação diante das Coordenações Distritais da Educação, posteriormente as Escolas, a fim de

reflectir sobre os grandes desafios, que se impõem no ensino Primário, no sentido de melhorar a qualidade da educação. Portanto é necessário envolver todos os agentes da educação, a fim de enumerar as grandes dificuldades vividas por elas, que de uma ou de outra forma impossibilita a promoção de uma avaliação educativa de qualidade;

- Diante desta realidade, propomos as Direcções de escolas á aumentar a rigorosidade na supervisão pedagógica, durante as aulas, assim como o acompanhamento técnico e metodológico das etapas das avaliações da aprendizagem, de formas a encontrar determinadas vias para ajudar os professores, a fim de efectuarem uma avaliação que venha rever o que realmente foi ensinado. Pois a qualidade do ensino passa pela boa avaliação dos estudantes, a avaliação é uma constatação da qualidade do ensino considerado não apenas pelos resultados a que conduz mas também pelo processo de desenvolvimento;
- Pensamos ser necessário que o corpo Inspectivo do Gabinete Provincial da Educação, e do Município, estejam concatenados, pois é necessário que seja reconhecida as suas competências, a fim de combinar os trabalhos administrativos com o trabalho de campo, a fim de constatar o nível de concretização das actividades avaliativas dos professores nas escolas, para isso a supervisão deve ser forte, rigorosa e extremamente imparcial. Só podemos avaliar aquilo que se ensinou, para isso o professor deve ter a responsabilidade social, com este exercício, partindo do principio de que «ensinar é, de facto, uma palavra com raízes profundas, com uma longa história. Palavra que possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabe numa definição capaz de nos dar a essência ou o verdadeiro significado de ensinar, tal como defende (SCHEFER 1973, p. 67, *apud* TCHIPESSE 2019, p.34).

É necessário responsabilizar certos professores, que apresentam resultados das avaliações que não sustentam o aproveitamento dos estudantes em uma determinada disciplina, mesmo assim defendem a transição dos alunos automaticamente. Para os órgãos competentes, é necessário que se criem condições que possibilitem uma avaliação eficiente e eficaz. Entendemos que, pensar na qualidade de ensino, sobrepõe a criação de critérios que venham ajudar a alcançar os objectivos macros, mesos e micros.

Os pais e encarregados de educação devem envolver-se mais no acompanhamento dos alunos quando a questão é a verificação da aprendizagem dos alunos, aliás, em todos os tempos e lugares, a família sempre desempenhou um papel importante no acompanhamento educacional dos filhos porém é necessário reforçar a monitorização dos alunos dentro e fora da escola. O professor deve compreender que, «é uma actividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente».(TCHIPESSE 2019, p.34).

- Para se garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, os Gabinetes provinciais da educação em conjunto com as Direcções municipais devem, disponibilizar os materiais pedagógicos concebidos em que (cadernetas para a avaliação continua, o relatório descritivo, os manuais elucidativos, os programas menos extensos entre outros).
- Que haja mais seminários, conferências, palestras colóquios promovidos pelas DMED, Direcções Provinciais de Educação ou mesmo por escolas para a promoção das novas exigências do processo de transição automática no ensino primário;
- Que haja maior atenção no acompanhamento e tratamento especial que deve ser dado ao professor das classes de transição automática no Ensino Primário pelos órgãos competentes (inspecção escolar, Direcção Nacional para o Ensino Geral, direcção da escola, assim como outros actores da Educação).

Os professores devem desenvolver estratégias e construir objectivos em relação às competências que pretendem ver construídas pelos alunos. Levando em conta este principio e a posição a que se propõe neste artigo, é correto afirmar:

a) Os Professores devem trabalhar as capacidades cognitivas dos alunos « é de capital importância a didáctica que se aplica no tratamento das diversas matérias de nível cognitivo, pois é evidente que se educa mais através das atitudes do que dos conteúdos».(Diez 2013, p.29).

b) Os Professores devem trabalhar fundamentalmente as capacidades afectivas, focalizando o processo de ensino de forma acentuada no contexto social dos alunos. Todavia, a escola deve trabalhar todos os seus alunos de forma integral, considerando os

aspectos socialmente mais relevantes. «uma tomada de consciência, quando acompanha a actividade mental, vem enriquecer os conhecimentos metacognivos, os quais, por sua vez, vêm influenciar a gestão de uma actividade mental posterior. O carácter consciente da metacognição adquire uma grande importância no desenvolvimento e, por conseguinte, no ensino» (LAFORTUNE & PIERRE 1996, p.26).

c) Que os professores, entendam a avaliação, como um meio de reflexão sobre a relação e/ou comunicação entre professor e aluno, com objectivo de favorecer mudanças de atitudes, visando ao aperfeiçoamento e à construção de metodologias mais próximas das possibilidades de aprendizagem dos alunos. A «profissão e educar as jovens gerações é olhada pelo grande público com confiança, como algo de absolutamente necessário para o bem da sociedade, como o topo ideal profissional» (TCHIPESSE 2019, p.36). Pois os resultados da avaliação devem ajudar, o professor na construção de estratégias de avaliação da aprendizagem para utilizá-las como subsídios para aperfeiçoar o currículo escolar, favorecendo o sucesso escolar dos alunos.

2.4. Ideologia e discurso da qualidade de ensino

Precisamos compreender que, a educação de qualidade, não faz matrimónio com o discurso, pois não existe casamento civil entre eles. Nós só podemos falar de qualidade educativo, quando os alunos conseguem aprender o que devem aprender no fim de um determinado nível dos diferentes subsistemas de ensino, isto processo só é, visível quando os alunos demonstram por veio de umas avaliação rigorosa, resultados que superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares.

Esta perspectiva reflexiva, coloca em ênfase a questão da aprendizagem efectivamente alcançada nos processos educativos. Desta forma, a ideologia e o discurso sobre a qualidade da educação, deve proporcionar, a toda uma participação activa e criativa na sociedade e a serem cidadãos do mundo, com uma «dimensão ética» valorosa, pensando global e agindo local como defende (TCHIPESSE 2019, p.50). Para Isaías (2013, p, 47) a melhoria de qualidade e eficácia de ensino tem como variável independente a "valorização do professor".

Segundo Pires (2004, p.33), “a qualidade é vista como um processo perspectivado como um todo e a ênfase é posta na satisfação”. Deste modo, a qualidade para este autor é compreendida como um conjunto de atributos que caracterizam algo

como sendo bom, que leva a satisfação. A qualidade, enquanto atributo dos bens, serviços, processos ou produto assume hoje uma dimensão incontornável, pelo facto de representar uma margem que permite gerar uma situação que satisfaça os agentes organizacionais e a comunidade educativa. Não existe um modo absoluto para definir a qualidade, excepto se considerarmos como umas características que corresponde a critérios de satisfação de um grupo de pessoas ou que representam adequação do desempenho das instituições de Ensino (IE) as exigências e expectativas sociais. (Da Silva, 2018).

2.4.1 Indicadores de qualidade

Para a UNESCO (2001,p.1), «a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e económicas». A qualidade pode ser observada e medida, de acordo a utilização racional de dispositivos com os quais se pode recolher dados, compara-los com os indicadores de desempenho previamente definidos e produzir os necessários juízos sobre o mérito dos resultados.

Nós entendemos que para, a qualidade da nossa escola « não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade». Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Segundo LUCKESI (1994, p.37 *apud* TCHPESSSE , 2019 p.46), defendem que:

“a educação é redenção da sociedade, como reprodução[...] ou transformação [...], que tem como finalidade adaptar os indivíduos á convivência social, mantendo o equilíbrio e o ordenamento social [...], é também um direito humano inalienável, [...] consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”. *Grifo do autor*

Esta análise, nos remete a não concordar com aqueles que vêem a educação apenas como um investimento económico e defendem a qualidade em função apenas dos «resultados» económicos do investimento em educação. Existem dimensões que exprimem o essencial da actividade das instituições, estes justificam-se pelo facto de terem impacto directo ou indirecto sobre o resultado da aprendizagem dos alunos, que é o principal indicador de qualidade de qualquer Sistema de Ensino. Vamos analisar os principais indicadores de qualidade segundo (JESUS, 2011, p.17):

1. **Dimensão ambiente educativo:** No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade, a disciplina, são práticas que garantem a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania.
2. **Dimensão prática pedagógica:** Por meio de uma acção planejada e reflectida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objectivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia.
3. **Dimensão avaliação:** A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Uma boa avaliação é aquela em que o aluno também aprende.
4. **Dimensão Gestão Escolar Democrática:** Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação.
5. **Dimensão ambiente físico escolar:** Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis. Nesta dimensão, itens fundamentais para o ambiente físico escolar serão avaliados de acordo com três diferentes indicadores.
6. **Dimensão acesso, permanência e sucesso na escola:** o acesso a educação é um princípio muito amplo e complexo, por envolver não somente os alunos dito normal, mas todos, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidade especiais, que precisam de atendimento especializado. Enquanto que a permanência e o sucesso na escola também envolvem e requerem projectos complementares para o alcance dos objectivos, no sentido de suprimir as causas que resultam em evasão, tais como: a necessidade dos alunos em abandonarem as escolas para trabalhar.
7. **Dimensão formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:** Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objectivos do projecto político-pedagógico.

Portanto os gestores competem assegurar que todas estas dimensões cumpram com os requisitos necessários e desempenham o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade resulta de acções de gestão internacionais e programadas. O efeito destas acções deve ser periodicamente aferido e avaliado. Então para avaliar a qualidade deste processo, há que identificar as variáveis que para isso concorrem,

definir os aspectos que captem o essencial dessas variáveis e recolher as evidências a partir de múltiplas fontes (observações, registos e questionários).

2.4.2 Como certificar a qualidade

O vocábulo qualidade pode ser entendido como um conjunto de características que decorrem das metamorfoses para atender aos anseios ou interesses dos que usam. Logo, a qualidade pode estar condicionada a diversos factores, que variam em função da área e do conhecimento. A questão que se tem levantado sobre essa iniciativa prende-se na certificação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, no ensino primário. DA Silva (2016, p.181) considera que o facto de assumir o «desafio da qualidade» pode, por si, só, desencadear alterações de comportamentos e mobilizar os actores para acção e para mudança [...], pelo que existem aqueles que consideram que, por muito que se faça, nunca se chegará a esse estado pois as condições são precárias, as estratégias demasiadas os exigentes para quem se habituou a uma rotina de mediocridade e os actores não estão suficientemente capacitados para enfrentar a avaliação. *Como garantir a qualidade com esse procedimento de transição?*

- a) Levando em consideração, o rácio professor (a)/aluno(a), como meio modesto, adequado par promoção da qualidade de ensino em angola;
- b) Assumir o comprometimento na avaliação continua, dos alunos, visto que este processo, permitira ao professor, detectar os pontos fracos do(a) aluno (a) em cada momento de aprendizagem, e com isso garantir a prestação de atenção individualizada;
- c) Elevar o nível de responsabilidade dos gestores escolar, na distribuição de turmas, pois as orientações da reforma educativa (RE), propõem que os professores do ensino primário devem continuar com os seus (as) alunos (as), obedecendo com isso os 3 Ciclos principais da aprendizagem:
 - Iº Ciclo de aprendizagem (1ª e 2ª classes),
 - IIº de aprendizagem ciclo (3ª e 4ªclasses) ;
 - IIIº ciclo de aprendizagem (5ª e 6ª classes). Este ultimo deve, limar as dificuldades do(a) aluno(a) trazidas da classe anterior, entre outros aspectos, pode-se afirmar que as condições para o logro da qualidade estão garantidas a nível pedagógico.

Existe algumas falácias da qualidade, tais como: qualquer um pode definir a qualidade; a qualidade é universal, intemporal e independente dos contextos; A qualidade surge espontaneamente; a qualidade é subjectiva e difícil de medir; a qualidade é excludente e incompatível com a quantidade, a qualidade não melhora com avaliação; para conhecer a qualidade é preciso avaliar tudo; para melhorar, as organizações precisam da avaliação da qualidade.

Da Silva (2016, 178), aconselha que, «consideremos a qualidade como um paraíso almejado, cujo o percurso exige sacrifício e penitência». Ele entende que a qualidade educativa não se produz espontaneamente nem por milagre.

Ela é o resultado de um processo complexo, moroso e exigente, que implica o envolvimento consciente dos actores provinciais e Municipais na base de um conjunto de procedimentos, princípios e indicadores estáveis, estabelecidos com um protocolo a seguir, tal e qual um missal que rege o culto religioso. (DA SILVA 2016, 179).

2.5. Dimensões estratégicas. A marca do desenvolvimento do subsistema do ensino primário.

2.5.1 Fases da gestão estratégica

A gestão estratégica encontra um apoio organizacional no modelo de intervenção, que tem como objectivo assegurar não só a sua operacionalidade mas também garantir através de respostas adequadas, o alcance objectivo da qualidade tendo em conta as exigências do ambiente. Este indicador olha na gestão como um processo global e contínuo de decisão que determina o desempenho da instituição, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, assim como as fraquezas da própria organização, tal como defende (ESTEVÃO, 1998,p.13).

Hoje é visível as grandes dificuldades que os Gabinetes Provinciais de Educação e as Direcções Municipais apresentam na aplicação e execução da gestão estratégica das escolas primárias, assim como o seu desenvolvimento organizacional, tudo por que, por um lado, à projecção do cenário do futuro que consiste em considerar uma reorientação ou reaproveitamento de recursos, o estabelecimento de padrões de qualidade, por outro é preciso olhar pelo desenvolvimento de competências para lidar com a incerteza e a criação de mecanismos objectivos de controlo e avaliação dos processos e resultados.

Diante destas, dificuldades em pensar e actuar estrategicamente, em formular e executar estratégias, em saber o que constitui verdadeiramente a gestão estratégica nas escolas dada a existência de uma «cultura de dependência» em que as decisões estratégicas continuam a ser impostas do exterior, entendemos que as Direcções municipais e os gestores escolares, devem pensar, nos critérios de autonomização das organizações educativas. Partindo das principais fases da gestão estratégica, que são: F1. Ambição; F2.Fins ;F3.Objectivos ;F4.Diagnostico;F5.Opções ;F6. Decisões; F7. Implantação e F8. Controlo.

Podemos afirmar que a gestão estratégica nas escolas irá abarcar também um leque complexo de responsabilidades e tarefas, obrigando a que:

- **F¹**. Se defina a ambição (e a missão da escola): decidir em que sector ou aspecto da escola investir o esforço de todos, de modo a mobilizá-los para a produção de uma distintividade organizacional; se discriminem os valores, as crenças, as atitudes que dêem um cunho próprio ao modo como as coisas são feitas; se estabeleçam e coordenem políticas, isto é, linhas orientadoras dos planos de acção, de modo a concertarem-se com a estratégia da escola e também com os factores de sucesso críticos;
- **F² e F³**. Se definam fins e objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola e a operacionalizá-la em planos que realizam a estratégia. Nestes termos é necessário que se e diagnostique as possíveis áreas em que as escolas pode adquirir *vantagens competitivas* face às outras escolas, assim como descobrir oportunidades e constrangimentos futuros. Para isso, é importante que se identifiquem os destinatários, os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades, a fim de se detectarem os pontos de fertilidade inovadora da escola e se estabeleçam os factores críticos de sucesso. Este processo vai ajudar a análise sobre os rumos estratégicos de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica considerada mais viável e enriquecedora para todos os actores, mas sempre sujeita a reponderação consoante a informação fornecida pelo processo de avaliação e controlo.

F³. Segundo (Weil, 1995,42), «os objectivos estratégicos são intenções que indicam os estados a que a instituições de ensino pretendem chegar».Os objectivos definidos devem pressupor desejos dos possíveis resultados, devendo

com isso responder os limites ao médio prazo, sobre as linhas decisivas das instituições, e dêem ser exequíveis e passíveis de supervisão. Elas devem afectar *as performance*, sobre o sistema de avaliação, incidindo nas diferentes áreas com objectivo de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, incrementar as competências dos professores por via da formação, garantir o ensino experimental das ciências, aumentar a população estudantil etc. tal como defende Da Silva (2016, p.202).

- *F⁴*.Diagnostico estratégico é o processo de análise crítica do ambiente que visa a detecção das vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos futuros que condicionarão a realização dos fins estratégicos. No que se refere as Escolas Primárias, é importante que as Direcções municipais e de escolas ao fazerem o diagnóstico devem proporcionar elementos de reflexão que ajudem a identificar as necessidades locais, as potencialidades existentes para elaborarem os projectos políticos pedagógicos que visem dar respostas sobre melhorias da qualidade de ensino tendo em conta os aspectos que constituirão as vantagens distintivas nas escolas. Para o efeito é necessário que haja recursos (humanos, materiais e financeiros) suficientes. É extremamente fundamental que, as equipas de inspecção e supervisão pedagógica se envolvam, de modo que, a construção do futuro não seja propriedade só de gestores escolares, desta forma e necessário o acompanhamento dos programas de gestão e planos de trabalho dentro de parâmetros definidos. As administrações municipais devem motivar os gestores escolares, para que os mesmos actuem conforme à ambição, à filosofia e às políticas, na realização dos planos municipalizados; As direcções municipais devem fornecer aos actores, técnicas de resolução de problemas e de tomada de decisões, propiciando-lhes condições para o exercício de um pensamento criativo.
- *F⁵*.*Opções*.Nesta fase analise, analisam-se as vantagens das diferentes alternativas, e procede-se a procura de vias que garantam o desenvolvimento seguro da organização e a sua consolidação no que se refere á concretização dos seus objectivos. Segundo Da Silva (2016, p.203), Ela «corresponde a um momento preparatório da tomada de decisões e consiste na análise das várias alternativas de acção face aos cenários estabelecidos». Esta escola pode ser determinada pelo grau de adequação das condições ás exigências do meio externo ou pela garantia da conquista de uma vantagem competitiva durável.

Para Da Silva «outros factores a considerar prendem-se com a exequibilidade, a conformidade com a ambição, a flexibilidade e a consistência das opções com as prioridades da organização» (2016, *op cit*).

- **F⁶. Decisões.** Esta vem na sequencia na análise e avaliação das opções estratégicas, constituindo na selecção de um conjunto de decisões que visam assegurar a concretização da sua missão tendo em conta as variáveis ambientais, as competências instaladas e os recursos disponíveis, assim como defende (Da Silva, *op cit*.p.204). Márcia (2016, p.22) *apud* Tchipesse (2019, p.109) defende que , «para que o objectivo de tomar a decisão seja alcançado, é preciso que o tomador de decisões se utilize de um processo para chegar ao fim desejado. Ou seja, é necessário que seja traçado um caminho por onde seguir, mesmo que essas escolhas ocorram de forma inconsciente». Ela impõe a indução de uma dinâmica que fundamente um novo modo de gestão escolar, baseado do comprometimento, na responsabilidade, na assunção dos riscos inerentes á acção e na valorização das capacidades individuais e colectivas existentes no interior da escola (Estevão1998, p.25).
- **F⁷. Implantação.** Esta corresponde a execução pratica das decisões e depende de, vários factores entre os quais faz se referencia o perfil d estrutura institucional, articulação com as estratégias individuais e grupais, as politicas de recursos humanos, a consistência das acções com a cultura institucional, com o sistema de retribuições etc. Para Da Silva (2016, p.204), «a implantação implica a concepção e implementação de planos operacionais e respectivos esquemas de acção e de responsabilidade para que se possam converter os objectivos em resultados concretos».
- **F⁸. Controlo.** É a fase em que se« determina o grau de concretização das acções estratégicas e se calcula o desvio face aos padrões de desempenho estabelecidos, permitindo a introdução de correcções para a melhoria de toda acção estratégica», tal como, sustenta Da Silva (2016, p.205). A importação deste modelo de gestão estratégica vai implicar, como se depreende, que as escolas não fiquem à mercê das mudanças das políticas educativas nacionais, numa atitude de mera reacção às contingências da sua implementação. Certo & Peter (1993, p.198-199), ambos citados por (DA SILVA 2016, p.205), « consideram que o controlo serve para verificar se todos os processos e acções estão a decorrer de forma apropriada visando garantir o alcance da metas

organizacionais». Ela vai permitir, a construção ideológica de uma ampla de autonomia para actuar proactivamente, desafiando os processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador do *status quo*. Através do controlo consegue-se manter a estratégia no seu rumo, preparando o terreno para a realização da avaliação com a qual se poderá ter noção da qualidade dos resultados estratégicos. Este ultima pressuposto, vai garantir, que as próprias políticas estatais/privadas estimulem este processo oferecendo quadros legais amplos e apoios efectivos e desafiadores à construção de identidades institucionais diferenciadas.

3. Conclusão

A presente pesquisa consolidou-se de modo relevante e significativa à medida que no decorrer do processo de estudo proporcionou-nos a elaboração de reflexões e análises, a partir da investigação bibliográfica e do objecto de estudo em campo, com foco nos aspectos peculiares sobre o direito a educação na política educacional na terceira república (2012-2017) analise sobre os problemas e desafios do contexto angolano e, em especial, nas especificidades das dimensões pedagógica, e sua influência no processo de ensino -aprendizagem. Forneceu-nos subsídios para alimentar e fortalecer a formação de opinião e construção do conhecimento pessoal/profissional, seja no percurso realizado, seja nas contribuições acrescidas, que ficou expresso neste opúsculo.

O sistema educativo angolano está no seu processo dinâmico de implementação. São visíveis os esforços envidados pelos dignitários da educação visando a melhoria da qualidade de ensino, a expansão da rede escolar; a melhor eficácia e a equidade do sistema de educação.

A reforma educativa (RE) que se processa em torno da Lei 17/16, aprovado aos 07 de Outubro, esta em curso. A Reforma não impôs uma estratégia de atrair e persuadir o professor bem preparado a trabalhar nas áreas pobres, que são a maioria, assim como nas escolas de difícil acesso, porém é inseguro aventar hipóteses de que, ela está a fornecer bons resultados, porque a sociedade em geral e o meio rural em particular continua insatisfeito com o que se observa no processo educacional do País.

A educação em Angola enfrenta sérios desafios e neste artigo buscamos gerar uma nova compreensão sobre os aspectos guindados a actual reforma, a partir da aplicação dos princípios da gratuidade do ensino. Como Ngaba (2012, p.255 *apud* MICHINGI, 2013, p.43) defendem que há falta de comunicação entre escolas e instancias superiores, a elaboração arbitrária de directrizes que visam a organização do sistema educativo, carência de quadro, falta de infra-estruturas que constituem uma rede escolar credível, baixos orçamentos destinados a educação e as condições sócias dos alunos» são para o autor factores fundamentais que atentam contra a qualidade de ensino que se reclama em angola.

O meio rural enfrenta duas grandes dificuldades: uma prende-se com a falta de assiduidade dos professores, que chegam a faltar uma a duas semanas, noutros casos três a quatro dias por semana; outra caracteriza-se, com falta de material escolar, cumprimento de entrega regular da merenda escolar entre outros. Os alunos normalmente desistem por uma razão ou por outra ou ainda pelas duas razões referenciadas.

Os problemas da qualidade do actual sistema educacional, sobretudo no ensino primário (EP), esta relacionada directamente com a transição automática dos alunos, ausência de comunicação entre administração central e os executores das políticas educativas.

Sendo a educação de qualidade um dos aspectos mais importantes para alcançar o desenvolvimento sustentável, acreditamos que o ensino em angola só seria possível quando os titulares do poder executivo (PE) optarem por uma gestão de optimização, participativa e inclusiva, este princípio vai permitir a valorização das opiniões dos principais agentes educativos, antes, durante e depois dos processos que se deseja implementar. Todavia, atizar a reflexão pedagógica sobre a transição automática e suas implicações, nos remete por um lado alargar o debate sobre essas questões, por outro lado instigar reflexões e estudos empíricos de maior realce, para identificar os verdadeiros indicadores de qualidade e as implicações da transição automática no processo de ensino – aprendizagem.

O progresso pressupõe dinamismo e a demanda da perfeição é uma constante da vida. Esperam-se projectos como PAT,CAPRI e INACUA/PAC que irão

colmatar lacunas existentes, permitindo-se assim um vaticínio de uma educação melhor para todos.

Concluindo, pode-se dizer que as acções propostas para a educação, na qualidade de política pública, revelam um tipo de interesse a ser defendido. Um projecto educacional sempre traz em seu bojo a defesa de uma concepção de sujeito e, portanto, de construção de sociedade. Quando um projecto educativo é referendado pela lógica neoliberal, em que as práticas sociais estão alicerçadas numa relação meramente económica, muito provavelmente a concepção de sociedade que vem à tona é aquela que prima pela competição, pela ética utilitarista e pela exclusão. Nas condições atuais, em que a estrutura económica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas. (SAVIANE, 1998, p. 163).

Percebe-se que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino –LBSEE(lei n.º32/20 de 12 de Agosto & a lei n.º17/16 de 7 de Outubro), são fruto de uma ideologia em que “a educação é condição necessária para a reprodução económica e ideológica do capital”(CRUZ, 2003, p. 16). Ideais como: igualdade de oportunidades, participação e autonomia passam a ser subordinados à lógica racional do mercado, e as reformas na área educacional ficam reduzidas ao cumprimento de objectivos que atendem, prioritariamente, ao imperativo económico. Para que ocorra a modificação desse modelo educacional é preciso referendar outras concepções políticas que se afastem da interpretação economicista da educação e aproveitem as diferenças culturais para uma tentativa de reconstruir hierarquias pré-estabelecidas. Determinados marcos globais e locais precisam ser intelectual e politicamente enfrentados, inserindo-se neles outros sentidos vinculados a um projecto político-social que vise à diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista.

Na visão macroscópica de Lopes (2007), não devemos submeter a educação aos critérios económicos e ao mercado produtivo, considerando-a somente como produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, ou como uma redentora de todos os males da sociedade. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da educação, ou seja, a educação e o conhecimento importam somente se puderem gerar vantagens económicas.

Para termos um mundo com dignidade e justiça, é importante considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais que lutam contra as desigualdades e as exclusões sociais.

Em síntese, passamos em revista final a ideia de que a educação não é uma etapa da vida, mais sim vida. Partindo deste pressuposto é congruente afirmar que o Sistema Educativo Angolano (SEA), deve ser regenerado, face as suas insuficiências, pois entendemos que nele devem ser introduzidas inovações nos currículos, sistemas de avaliação das aprendizagens e programas escolares, sem criar as estruturas de sustentabilidade das mesmas, com o objectivo de produzir resultados de glória efémera que contribuam para a qualidade da formação dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade

4. Bibliografia

AFONSO, M.(2005). **Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens para o ensino primário**. Luanda-Angola:INIDE

ANGOLA-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Presidencial N°160/18** de 3 de Julho.

_____(2019). **Revisão curricular proposta de novos planos de estudo do âmbito do INACUA/PAC 2018-2025**. INIDE: Angola .

_____ (2011). **Relatório de balanço da Reforma Educativa**. Etapa de Diagnóstico. Luanda, Angola.

_____.2001. **Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação**. Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros. Luanda: Ministério da Educação e Cultura.

_____. 2003. **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo**. Reforma Curricular/INIDE. Luanda: Ministério da Educação.

_____. 2004. **Relatório anual do Ministério da Educação**. Luanda, 25 de Janeiro.

_____. 2011. **Relatório de balanço da Reforma Educativa**. Etapa de Diagnóstico. Luanda, Angola.

ANGOLA- ASSEMBLEIA NACIONAL.LBSE.2011. **Lei De Bases Do Sistema Educativo**. Lei n.º 13/01 de Dezembro. Luanda: Assembleia da República

ANGOLA- ASSEMBLEIA NACIONAL.LBSE.(2016).**Lei De Base Do Sistema De Educação Angolana** nº17/16-D.R-IªSérie nº170, de 07 de Outubro de 2016.

ANGOLA CONSTITUIÇÃO da República. (2010). Angola: Imprensa Nacional IN-E.P.

AZEVEDO, Janete M. Lins de.(2003). **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. V. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BARROSO, J. (2006).**O Estado e a Educação**: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local" em Barroso, J (Org), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dilemas e actores*. Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação/Autores, Coimbra,p 41-6.

BONITO, J., Raposo, J., & Trindade, M. (2009). **Funções e competências do novo docente**: breve apontamento. In M. V. Trindade, M. T. Santos, & M. N. Trindade (Eds.), *Educação, Temas e problemas* (pp. 57–68). Évora: Revista do Centro de investigação em Educação e Psicologia- Universidade de Évora.

BRU,M.(2008). **Métodos de Pedagogia**. São Paulo-Brasil: Ática

CANIVETE,I. (2018).**Avaliar é Promover a qualidade de ensino-aprendizagem**: Angola e os Desafios educativos.Luanda-Angola

CORREIA, Aderityo; SOUSA, Bornito de. (1996). **Angola: história constitucional**. Coiambra: Artmedina.

CRUZ, Rosana Evangelista.(2003). **Banco Mundial e política educacional**: cooperação ou expansão do capital internacional? Curitiba: UFPR.

DA SILVA, E.A.(2016). **Gestão do Ensino Superior em Angola**: Realidades, Tendências e Desafios Rumo á Qualidade. Mayamba: Luanda-Angola.

DEMO, Pedro.(1997). A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus.

DIEZ, Juam José. (2013). **Família-Escola Uma Relação Vital**. Portugal: Plural Editores.

ESTEVAO, C.V. (1998). **Gestão estratégica nas escolas**. Lisboa: Ministerio da educação/Instituto de inovação educacional.

ESTEVIÃO, C.V. (2002). **Gestão Educacional E Formação**. In L.M.Machado & N.S.C.Ferreira (org.). Políticas e Gestão da educação. Dois olhares. Rio de Janeiro:DP& A Editora,pp.83-106.

GADOTTI, M.(2008). **História Das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática.

GADOTTI, Moacir.(1984). **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GPEL (2018). **Sistema de Gestão de Quadros e Competências na Educação: Pré-Proposta Técnica**. MED-GPEL.

GPEL (2018).**PRODEL**: Contribuições param o Plano de Desenvolvimento da educação da Província de Luanda rumo a uma escola de confiança em Luanda. MED-GPEL.

INIDE. 2009. **Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de educação**. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário. Inclui a Lei de bases e o Decreto de lei n.º 2/05. Ministério da Educação da República de Angola. Luanda, INIDE.

INIDE.(2005), Currículo do Ensino Primário. Luanda: INIDE

JESUS, D.G.L(2011).**Os indicadores de qualidade na educação no Contexto da Escola**. Palma, TO:Brasil.

JULIÃO, A,L. (2019). **A Autonomia Curricular do Professor em Angola: Limites, Desafios e Possibilidades**. Revista Contemporânea de Educação, Brasil,v.14,n.29,pp.309328,jan/abr.DOI:<https://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.22155>

JULIÃO, A,L.(2019). **A Extensão Da Unidocência No Ensino Primário Em Angola**: implicações para a qualidade de ensino. In: Educação Unisinos – v.23, n. 3, julho-setembro.

LAFORTUNE, L & PIERRE, L.S(1996).**Afectividade e a Metacognição na Sala de Aula**. Luanda-Angola: Horizontes Pedagógicos.

LIBANEO, José Carlos *et al.*(2005). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez.

LOPES, Alice Casimiro.(2004). **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004

MICHINGI, K. M. 2013. **As controvérsias da Reforma Educativa em Angola**: uma análise crítica das percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Primário. Lisboa: (Dissertação de Mestrado), Instituto Superior de Lisboa.

MPINDA S.2018.**Reforma Educativa**. Entrevista realizada no dia 22/11/2004. disponível em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/2969/pinda-simao-satisfeito-com-a-construcao-de-um-institutoem-ombadja>: acessada aos 17 de Maio de 2018.

MURILLO, J *et al.* (2010). **Qualificação escolar**. RJ-Brasil: Paulus.

NGULUVE, A. K. (2010). **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional**, São Paulo, Biscalchin Editor.

NKULA, L *et al.* (2010). **Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa: Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda-angola: Ministério da Educação, INIDE.

PAXE, Isaac. (2017). **Políticas educativas em Angola. Um desafio do direito a educação**. Angola: Where Angola Publisher.

PEDRO C.M. (2018). **Educação Inclusiva e Atractividade do Sistema Educativo Angolano**. Um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário IN «EDUCAÇÃO». Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Organização e Administração Escolar. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

PIRES, R. (2004). **Qualidade: Sistema de gestão da qualidade**. Lisboa, Edições Sílabo.

PNUD – **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do desenvolvimento humano. 2010.** Disponível em: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/humandevlopmentrepor2010/>. Acesso: 5 maio 2012.

SAÍAS A. 2013. **Monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora.

SAVIANI, Demerval. (1998). **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. (2004). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A.

TCHIPESSE, M, F. **Dimensão Ética Do Professor Na Sala De Aula** : Muenhu. Angola, 2019.

TEODORO, A. 1994. **Políticas Educativa em Portugal**. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores, Lisboa, Bertrand Editora, Lda.

UNESCO, 2001. “**Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**”. In: *Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe*. Disponível em <http://www.iesalc.org>.

UNESCO. (1981). **L’Affirmation de l’identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l’Afrique contemporaine**. Paris. UNESCO.

UNESCO.(2011).Unesco/Breda. **Reformes de L’enseignement supérieur en Afrique: éléments de cadrage**. Dakar:Unesco/Breda, 2008. Disponível em : <<http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=031932/%28100%29>>. Acesso em: 27 maio 2011.

UNICEF. (2011). **Escolas amigas da criança**. New York.

WEIL, M.(1995). **A Gestão Estratégica**. Lisboa. Dom quixote.

WERNECK, h.(2012) **Como Ensinar Bem E Avaliar Melhor**. São Paulo-Brasil: vozes.

Submetido em: 24 de Outubro de 2021

Aceite em: xx/xx/2021



Faustino Moma Tchipesse, Mestrando em Gestão Escolar pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN) - Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Professor, pesquisador e escritor.
Email: momatchipesse2018@gmail.com.