

Política Educativa em Angola e a Garantia do Direito *na Educação*

Educational Policy in Angola and the Guarantee of the Right to Education

Política Educativa en Angola y la Garantía del Derecho a la Educación

Faustino Moma Tchipesse¹ 

Centro de Estudo e Apoio de Política Educativa, Angola

Momatchipesse2018@gmail.com

12

RESUMO: Este artigo sobre a política educativa em Angola e a garantia do direito na educação, de natureza qualitativa, busca analisar a relação entre a política educativa angolana e a garantia do direito dos alunos à educação, a partir das percepções de professores do Ensino Primário. Reflete sobre as cimeiras globais, focando-se nos padrões de compromissos políticos estabelecidos com base no diagnóstico das falhas dos sistemas de educação e ensino. A crescente unanimidade global sobre a necessidade de todas as crianças concluírem o Ensino Primário ignora o direito na educação, que corre o risco de se transformar integralmente num serviço comercializado. Tratando-se de uma investigação descritiva de estudo de caso, a pesquisa adopta uma abordagem qualitativa sustentada pela revisão bibliográfica. Os resultados demonstraram que a oferta de um ensino de qualidade aos alunos que completam a educação secundária amplia a probabilidade de evicção da pobreza. Com este estudo, espera-se que o Ministério da Educação assuma, na prática, o núcleo das suas obrigações governamentais relativas ao Ensino Primário e Secundário, respeitando categoricamente os princípios da gratuidade, da compulsoriedade e da qualidade do ensino. Conclui-se que a negação do direito a uma educação de qualidade acarreta a exclusão do mercado de trabalho formal e o consequente recurso ao sector informal. Ademais, afigura-se impossível remediar o desequilíbrio existente nas oportunidades de vida sem o reconhecimento pleno do direito na educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação, Direito à educação, Direito na Educação, Política Educativa.

ABSTRACT: This qualitative article on educational policy in Angola and the right *in* education seeks to analyze the relationship between Angolan educational policy and the guarantee of students' right to education, based on the perceptions of primary school teachers. It reflects on global summits, focusing on the patterns of political commitments established based on diagnoses of shortcomings in education systems. The growing global consensus regarding the need for all children to complete primary education overlooks the right *in* education—a right at risk of being fully transformed into a commercialized service. As a descriptive case study, the research adopts a qualitative approach supported by a literature review. The results demonstrated that providing quality education to students who complete secondary education increases the likelihood of escaping poverty. Through this study, it is hoped that the Ministry of Education will practically assume the core of its governmental obligations regarding primary and secondary education, strictly upholding the principles of free, compulsory, and quality education. The study concludes that the denial of the right to quality education leads to exclusion from the formal labor market and a consequent reliance on the informal sector. Furthermore, it appears impossible to remedy existing disparities in life opportunities without fully recognizing the right to quality education.

Keywords: Education, Right to education, Right in education, Educational policy.

¹ Doutor em Ciências da Educação; Director do Centro de Estudos e Apoio de Políticas Educativas (CEAPE - Angola).

RESUMEN: Este artículo sobre la política educativa en Angola y la garantía del derecho en la educación, de naturaleza cualitativa, busca analizar la relación entre la política educativa angolana y la garantía del derecho de los alumnos a la educación, a partir de las percepciones de docentes de enseñanza primaria. Reflexiona sobre las cumbres mundiales, centrándose en los estándares de compromisos políticos establecidos sobre la base del diagnóstico de las deficiencias de los sistemas de educación y enseñanza. El creciente consenso mundial sobre la necesidad de que todos los niños completen la enseñanza primaria ignora el derecho en la educación, que corre el riesgo de transformarse totalmente en un servicio comercializado. Al tratarse de una investigación descriptiva de estudio de caso, el trabajo adopta un enfoque cualitativo sustentado en una revisión bibliográfica. Los resultados demostraron que ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos que completan la educación secundaria aumenta la probabilidad de salir de la pobreza. Con este estudio, se espera que el Ministerio de Educación asuma, en la práctica, el núcleo de sus obligaciones gubernamentales relativas a la enseñanza primaria y secundaria, respetando categóricamente los principios de gratuidad, obligatoriedad y calidad de la enseñanza. Se concluye que la negación del derecho a una educación de calidad conlleva la exclusión del mercado laboral formal y la consiguiente recurrencia al sector informal. Además, resulta imposible remediar el desequilibrio existente en las oportunidades de vida sin el pleno reconocimiento del derecho a una educación de calidad. Palabras clave: Educación, Derecho a la educación, Derecho en la educación, Política educativa.

Introdução

Desde a antiguidade, a educação angolana tinha como função e alcance apenas a sua manutenção por meio da formação de uma elite. No entanto, em 1983, foi assumindo gradualmente um novo perfil — o da formação em massa —, caracterizado pelo fenómeno denominado «explosão escolar».

Neste trabalho, pretende-se analisar o conteúdo do direito na educação nos limites conferidos pela Constituição, bem como dos princípios e das normas jurídicas que o enformam, o direito de permanência (*acceptable*) e o acesso a este direito. Adicionalmente, analisa-se o conteúdo das relações juspedagógicas entre o poder público, os alunos e os estabelecimentos de ensino (com especial relevo para o sector público) e a tutela jurisdicional, o que permite ressaltar a responsabilidade civil do Estado e das instituições nas relações de ensino. Procura-se compreender como o Estado angolano responde, sob o ponto de vista dogmático, aos desafios do direito à educação e à justiciabilidade das políticas públicas em Angola.

Quanto às subscrições das agendas nacionais e internacionais, defende-se que os direitos humanos constituem obrigações governamentais, pois não se materializam espontaneamente pela interacção das forças de mercado nem pela caridade. Assim sendo, a faculdade mobilizadora de qualificar um compromisso não cumprido como violação dos direitos humanos deve ser assumida com responsabilidade política, social, económica e cultural. Salienta-se que a violação do direito na educação é dispendiosa; por conseguinte, os governos devem providenciar a devida

reparação, compensar as vítimas e assegurar que violações semelhantes não sejam encaradas com astigmatismo generalizado.

Os desafios do direito à educação e à justiciabilidade das políticas públicas em Angola

O Executivo e o Legislativo são os órgãos mais capacitados para prover, distribuir e efectivar políticas educativas. Os teóricos defendem que o Poder Judiciário, nesta esfera, deveria ser refratário a essas políticas. Todavia, não é o que ocorre desde o ano de 2010, em que se verifica um crescimento expressivo de decisões judiciais sobre o direito à educação. Segundo Viecelli,

para se aferir se essas decisões são efectivas, é preciso saber não somente se, no caso concreto, concedeu-se o bem jurídico conforme a Constituição, mas também constatar quem chega até ao Judiciário e a quais pessoas essas decisões se estendem. Há instituições de ensino por todo o vasto território [...]; entretanto, como se mostrará, os conflitos educacionais de apenas algumas regiões é que dominam as cortes com jurisdição nacional. (2012, pp. 211-243)

14

Deste modo, torna-se confortável ao Executivo e às instituições de ensino violar direitos educacionais quando o acesso à justiça é custoso e a resposta é demorada e inadequada. Esta situação apenas beneficia os *free-riders* (aqueles que possuem recursos para litigar) e agrava-se caso as decisões judiciais não sejam acompanhadas por políticas educacionais que generalizem tais decisões a todos os cidadãos que se encontrem na mesma condição.

Partindo desta perspectiva, a efectividade do direito material configura-se como um reflexo da efectividade do próprio processo judicial. Acesso e qualidade, por exemplo, «são atributos que caracterizam tanto o provimento jurisdicional quanto o direito à educação» (Viecelli, 2012). A partir das atribuições, é possível perceber que as decisões judiciais que se voltam apenas para o acesso à educação acabam, no entanto, por prejudicar a qualidade do ensino quando não se têm em conta quer as políticas públicas existentes, quer a natureza plurilateral desse direito social.

Daí que se torna fundamental o Estado compreender a importância do direito à educação, visto que os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer (Viecelli, 2012). Sustenta-se que os direitos à educação não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas, porque constituem uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Nas agendas internacionais, o direito à educação afirmou-se historicamente como um direito humano de múltiplas faces: social, económica e cultural. O direito na educação constitui-se em obrigações contra o Estado voltadas para a garantia dos direitos humanos, as quais foram sintetizadas por Tomasevski num esquema designado *4-A scheme*, sob o enfoque do direito à educação enquanto *available, accessible, acceptable* e *adaptable*, cuja epistemicidade do termo, permitiu traduzir por DIACAA (disponível, acessível, aceitável e adaptável), para operacionalização da CHAVE

(Conhecimento, Habilidade, Atitude, Valores e Ética) para destrancar o sistema curricular angolano (Afonso, 2026; Divovo, 2024).

De acordo com Viecelli (2012, p. 2022), a noção de *availability* encerra duas obrigações: que o Estado permita o estabelecimento de instituições educacionais por actores não estatais, e que o próprio Estado estabeleça e efective o direito na educação pela combinação desses ou de outros meios que assegurem a sua disponibilidade (*available*).

À luz das subscrições feitas na Constituição da República de Angola (CRA), o Governo é obrigado não somente a assegurar o acesso (*accessible*) à educação gratuita a todas as crianças em idade compulsória, mas também, em todos os níveis de ensino, a eliminar barreiras legais, administrativas, financeiras, discriminatórias, entre outras (CRA, 2010, art. 21.º; Lei n.º 32/20, art. 11.º). O ensino deve ser oferecido em níveis mínimos aceitáveis (*acceptable*), no que concerne à adequação da escolha parental do ensino, aos requisitos da formação profissional de professores pelo Governo, à ausência de censura, à língua de ensino e aos padrões mínimos de qualidade, segurança e saúde (Viecelli, 2012).

Por outro lado, enfatiza-se o superior interesse da criança no conceito de adaptabilidade (*adaptable*), pelo respeito pelas deficiências físicas e mentais, pelas diferenças étnicas e culturais e pela eliminação do trabalho, do casamento e da "soldadização" infantis. Os instrumentos de promoção da justiça sobre o direito humano à educação, além da sua compreensão constitucional e infraconstitucional, devem ser complementados por acções concretas necessárias, tais como:

- a) Ampla divulgação dos conteúdos do direito e dos procedimentos para o fazer valer;
- b) Desenvolvimento de processos comunitários para a capacitação de pessoas e grupos organizados que tenham como missão a promoção concreta do direito humano à educação;
- c) Desenvolvimento de processos de capacitação para os operadores do direito (advogados, juízes, procuradores, funcionários do sistema de justiça);
- d) Avaliação e ampliação das políticas públicas, de maneira a que o direito à educação se integre nos processos sociais empreendidos pelo Poder Público (Haddad & Graciano, 2006).

A partir do exposto, facilmente conseguimos entender que as orientações sobre a política educativa devem ter peso suficiente para permitir que as acções desenvolvidas tenham reconhecimento em documentos internacionais e nacionais. Em Angola, dados constantes de

documentos públicos revelam que ainda há grande dificuldade quanto à efectivação do direito humano à educação. Dentre os motivos, citam-se:

- a) a dificuldade em delinear o regime jurídico aplicável aos direitos humanos de natureza social à luz do sistema internacional de protecção dos direitos humanos e do ordenamento jurídico interno;
- a. A polémica em torno da sua forma de positivação: seriam princípios, mas nem todos os direitos educacionais configuram direitos subjectivos;
- b. A exigência de elaboração e implementação de políticas públicas — categoria extremamente complexa do ponto de vista jurídico, pelo facto de demandar acções concorrentes dos poderes Executivo e Legislativo (Viecelli, 2012).

Ao descrever os direitos no seu art. 21.º, a Constituição da República de Angola consagra que: (i) o direito à educação é essencial para assegurar a igualdade substancial de oportunidades, conferindo a todos os cidadãos condições materiais e intelectuais de existência; (ii) o que implica, num âmbito macro, o desenvolvimento nacional.

De acordo com a CRA (2010), o direito à educação é um instrumento de acesso a outros direitos fundamentais, uma vez que possibilita a qualificação para o exercício de um trabalho digno, a erradicação da pobreza e da marginalização, e a preparação da pessoa para o exercício da cidadania num Estado Democrático. De acordo com Paxe, “uma democracia efectiva só pode ser imaginada como uma sociedade constituída por quem é emancipado” (2017). A educação não pode ser vista, segundo ensina o filósofo alemão Theodor Adorno, como modelagem de pessoas, muito menos como mera transmissão de conhecimentos (coisa morta), mas sim como produção de consciência verdadeira (Viecelli, 2012). Sendo assim, as questões sobre a educação assumem a maior importância política; a sua ideia é uma exigência política, ou seja, trata-se de uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, o qual demanda pessoas emancipadas.

O direito à educação recebeu, no ordenamento fundado pela Constituição da República de Angola em 2010, além da previsão no rol dos direitos sociais dos artigos 21.º e 79.º, um tratamento excepcional. Conforme refere Ranieri (citado por Viecelli, 2012), trata-se de um “regime jurídico singular que se caracteriza por intensa determinação de conteúdo e densidade de protecção”. Afirma-se, no sistema jurídico-educacional, que é central a posição da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE n.º 32/20), que tem por escopo complementar e integrar a vontade constitucional, porquanto concretiza, adensa juridicamente e capilariza os preceitos constitucionais por meio de escolhas e decisões legislativas.

As disposições da LBSEE traduzem a dimensão exógena da materialidade da lei (art. 79.º) e a sua complementaridade, visto que o legislador dispõe de “amplo domínio político para ponderar, valorar e comparar os fins dos preceitos constitucionais, proceder a escolhas e tomar decisões”. Todavia, a análise profunda das orientações do diploma não se presta apenas a ordenar o sistema jurídico-educacional.

Para Ranieri (1988, citado por Viecegli, 2012), confronta-se o *status quo* para promover direitos sociais que se direccionam à reforma da sociedade, criando “contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e inovação educacional como parte do processo de regulação social”. Tendo em conta esta perspectiva de reforma sociológica, constata-se que o direito à educação não é ideologicamente oxidado, visto que se traduz num problema de análise política, social, económica e cultural — sobretudo nas questões que demandam acções que permeiam a tomada de decisões no ambiente da democracia. Esta é invocada como um princípio que requer um ideal, práticas, desafios e mudanças necessárias (Afonso, 2024), bem como a legitimidade nas soluções de problemas do exercício do poder.

A relevância jurídica concede-lhe categorias que permitem que, mesmo diante de escolhas ideológicas opostas, os programas políticos não se possam furtar a corresponder ao papel constitucional determinado ao Poder Público: o acesso universal e a qualidade da educação (Paxe, 2017), por “meio de políticas públicas condizentes com a necessidade real da sociedade e com as possibilidades financeiras” (Pino, 1998, p. 20).

As políticas públicas estão essencialmente relacionadas com a função estatal de coordenar as acções públicas e privadas para a realização dos direitos dos cidadãos — à saúde, “à habitação, à previdência, à educação — e legitimam-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais” (Bucci, 1996, p. 135).

À luz das agendas internacionais (Agenda 2030; Agenda 2063), a noção de políticas públicas consolida-se pela predominância do governo por políticas (*government by policies*), em detrimento do governo da lei (*government by law*). Este fenómeno, de acordo com Bucci (1996), encontra fundamento na fixação de metas temporais para a acção dos governos republicanos. A função de governar – o uso do poder coactivo do Estado ao serviço da coesão social – seria, portanto, o fundamento imediato das políticas públicas.

Entretanto, vale destacar a relação que se estabelece entre planificação e política pública. A planificação é uma acção determinante para o Poder Público. As variáveis das políticas públicas não a aceitam apenas como plano, porque nem sempre são veiculadas por meio de lei. As políticas públicas, normalmente, são mais amplas do que o plano e concatenam-se sempre ao processo de escolha dos instrumentos para atingir os objectivos do Governo, com o envolvimento directo dos actores privados. Partindo destas distinções, Bucci define que “políticas públicas são os programas de acção do governo para a realização de objectivos determinados, num espaço de tempo certo” (1996, p. 140).

Para além do histórico debate entre centralização e descentralização nas decisões políticas em Angola, importa realçar que as políticas públicas educativas procuram — como sustentado por Paxe (2017), Brás (2024), Nkuansambu (2020) e Afonso (2024) — operacionalizar um movimento articulado de “expansão-focalização”. Ao analisar o panorama internacional, verifica-se que esta tendência contemporânea não se limita à mera ampliação do acesso universal, mas engloba também a focalização de grupos sociais historicamente marginalizados através de políticas compensatórias específicas. Na realidade brasileira, por exemplo, destacam-se programas como o “Bolsa-Escola e o Prouni, concebidos especificamente para estudantes em situação de vulnerabilidade financeira” (Fávero, 2011, p. 17).

No contexto de Angola, esta dinâmica comparativa de focalização é de extrema relevância, uma vez que as políticas nacionais devem priorizar a inclusão e permanência de grupos vulneráveis no subsistema de ensino, exigindo que o Estado delineie estratégias de compensação social compatíveis com as reais capacidades orçamentais e infraestruturais do país.

Metodologia de Pesquisa

O artigo enquadra-se num paradigma de tipo descritivo, de natureza qualitativa e com uma perspectiva de estudo de caso. Com ele, procuramos colocar a ênfase na realidade para analisar a relação entre a política educativa em Angola e a garantia do direito dos alunos à educação, a partir das percepções dos professores do ensino primário.

Assim, olhamos para as possíveis harmonias ou desarmonias entre as formulações teórico-conceptuais em torno do rigor metodológico da política educativa abordado no capítulo anterior e a substância expectável das práticas fundadas na evidência, fazendo-se uma análise crítica e interpretativa da composição dos elementos constitutivos desse instrumento.

Fizemos o possível por estruturar um desenho metodológico com vista a tratar os dados para a promoção do debate a partir da compreensão da natureza das políticas de educação, atendendo às suas possibilidades de captar evidências plurais sobre o direito à educação (Brás, 2024; Nkuansambu, 2020; Paxe, 2017).

A tabela 1 apresenta sumariamente os aspectos que caracterizam o contexto deste estudo empírico.

Tabela n.º 1 - Base metodológica da recolha de dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS DE RECOLHA	PARTICIPANTES
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.1. Intenções de garantir o direito na educação	Entrevista semiestruturada e Análise documental	5 Participantes: - 3 Professoras (1 da 5.ª classe e 2 da 6.ª classe) - 2 Coordenadores de classe (5.ª e 6.ª classes)
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.2. Política do livro escolar	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.3. Distribuição dos livros escolares	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.4. Língua de ensino	Entrevista semiestruturada e Análise documental	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.5. Condições socioprofissionais nas escolas	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 1 (C1): Política Educativa	SC 1.6. Autenticidade dos saberes curriculares	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 2 (C2): Natureza do Currículo	SC 2.1. Modelo de desenho curricular	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 2 (C2): Natureza do Currículo	SC 2.2. Diálogo efetivo entre saberes (locais e universais)	Entrevista semiestruturada e Análise documental	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 2 (C2): Natureza do Currículo	SC 2.3. Relevância dos saberes curriculares	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 3 (C3): Gestão do Currículo em Sala de Aula	SC 3.1. Planificação de aulas	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 3 (C3): Gestão do Currículo em Sala de Aula	SC 3.2. Diversificação de tipos de aulas	Entrevista semiestruturada	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 3 (C3): Gestão do Currículo em Sala de Aula	SC 3.3. Práticas avaliativas	Entrevista semiestruturada e Observação de aulas	5 Participantes: (Mesma amostra)
Categoria 3 (C3): Gestão do Currículo em Sala de Aula	SC 3.4. Papel dos educandos nas aulas (ativos ou participativos)	Entrevista semiestruturada e Observação de aulas	5 Participantes: (Mesma amostra)

Fonte: Autor

Para que os resultados sejam satisfatórios, o ponto central consiste no planeamento rigoroso para a execução da metodologia de recolha e tratamento de dados. Importa ressaltar que a recolha de dados para esta investigação foi estritamente definida a partir do embasamento teórico do estudo.

A nossa pesquisa impõe um elevado rigor metodológico; por essa razão, os processos operacionais desenhados permitiram ajustar os instrumentos de inquirição para garantir o cumprimento cabal dos objectivos traçados e das metas planeadas na fase inicial da investigação. Deste modo, os resultados obtidos oferecem elevados níveis de confiança e atestam de forma inequívoca a idoneidade científica do estudo empírico.

Análise e Discussão dos Resultados Obtidos na Entrevista

a) Categoria 1 (C1): Política Educativa

Nesta primeira categoria de análise, dedicada à Política Educativa (C1), apresentam-se os resultados e as respectivas interpretações fundamentadas nas percepções dos profissionais escolares face à macro-política pública de Angola. O estudo nesta secção visa discernir o impacto prático de instrumentos governamentais e directrizes legislativas na garantia do direito à educação de qualidade no ensino primário. Para assegurar uma triangulação científica sólida, utilizou-se uma metodologia assente em duas vertentes complementares de recolha de dados: por um lado, procedeu-se a uma profunda análise documental do enquadramento legislativo angolano (com particular destaque para a Constituição de 2010 e para a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 32/20); por outro, realizou-se a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas conduzidas junto dos cinco participantes da amostra. Esta amostra é constituída por três professoras e dois coordenadores de classe — nomeadamente, um professor da 5.ª classe, dois da 6.ª classe e um coordenador pedagógico de cada uma destas respectivas classes, todos seleccionados rigorosamente em conformidade com os critérios éticos e científicos definidos na secção metodológica deste artigo.

Os resultados aqui discutidos focalizam-se nos eixos estruturantes desenhados nos guiões de entrevista (ver apêndices 2 e 3). Tais eixos procuraram perscrutar o pensamento dos sujeitos sobre as obrigações fundamentais do Estado na garantia de escolaridade gratuita e de qualidade. Abordam-se, de forma integrada, aspectos centrais do dia-a-dia escolar, tais como a viabilidade e eficácia da Política do Livro Escolar, as complexidades logísticas da sua distribuição gratuita, as limitações impostas pela oficialização de uma língua de ensino única (o português), e o impacto directo destas variáveis sobre as condições socioprofissionais e a autenticidade dos saberes curriculares na realidade angolana.

A fim de guiar o leitor através de uma discussão sistemática, as evidências empíricas da C1 foram organizadas em seis subcategorias analíticas específicas. Estas subcategorias emergiram, de forma

indutiva, do tratamento qualitativo das entrevistas e, dedutivamente, a partir do referencial teórico adoptado. O Quadro n.º 1 sintetiza a estruturação conceitual que servirá de suporte à análise interpretativa que se segue nesta subsecção.

Quadro n.º 1 - Subcategorização da categoria 1 - Política educativa

Categorias	Subcategorias
Política Educativa	Intenções de garantir o direito na educação
	Política do livro escolar
	Distribuição dos livros escolares
	Língua de ensino
	Condições socioprofissionais nas escolas
	Autenticidade dos saberes curriculares

Fonte: Autor

Os elementos do quadro 1 ilustram as subcategorias emergentes para a C1 que, conforme já referido, visa a detecção das perspectivas dos entrevistados relativamente ao seu pensamento sobre a relação entre a política educativa em Angola e a garantia do direito dos alunos à educação, a partir das percepções dos professores do ensino primário. Ou seja, pretende-se compreender até que ponto os professores do ensino primário percebem a existência de uma relação coerente entre a política educativa vigente em Angola e a garantia do direito dos educandos à educação. Assim, as respostas dos entrevistados às questões colocadas foram organizadas e sistematizadas nas unidades textuais enquadradas por categoria e subcategorias de análise, conforme se ilustra de seguida.

Nesta categoria, apresentam-se as percepções dos entrevistados, bem como as suas experiências de familiarização com as mesmas, de acordo com as unidades textuais transcritas no quadro 2.

Quadro n.º 2 - Subcategorias e respectivas unidades textuais

Subcategorias	Unidade textuais
SC1. Intenções de garantir o direito na educação	[...]A prescrição do direito na educação, na CRA, atenta ao carácter incluyente e fundamental de desenvolvimento de uma Estado de direito que se ergue com esforço do seu capital humanos[...] (MA/SC1). [...] o fundamento sobre o direito à educação traz como necessidade premente o fortalecimento da educação de qualidade, [...] como forma de proporcionar benefícios estruturantes para a economia, bem como criar um ambiente social mais favorável noutras dimensões, como a geração de empregos

	dignos, a redução da violência e das desigualdades sociais [...]. (MD/SC1) [...] Inicialmente, a garantia desse direito pode ser entendida como acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] (AN/SC1)
SC2. Política do livro escolar	[...] Sei que aprovada uma Política Nacional do Livro Escolar, que se constitui num instrumento de natureza jurídico-normativo e didático-pedagógico regulador dos processos de elaboração, edição, avaliação e certificação (MA/SC2), [...], utilização, reutilização e preservação do Livro Escolar, bem como de responsabilização das instituições e dos actores envolvidos na sua implementação, nos vários níveis de intervenção educativa.[...] “um dos aspectos fundamentais deste instrumento [...] consiste na garantia do acesso equitativo dos Livros Escolares aos alunos durante a realização do processo de ensino-aprendizagem, como património histórico-cultural para a preparação integral dos alunos [...] (NLUPINI/SC3)”
SC3. Distribuição dos livros escolares	[...] Bem, sei que a disponibilização do Livro Escolar durante o tempo de vigência é feita em duas modalidades, gratuita e onerosa (disponibilização gratuita [...] e Onerosa). O que sabemos é que o livro escolar é gratuito até a 6.ª classe, sua disponibilização é feita através da direcção da escola. Mas, infelizmente os alunos não têm recebido, dificultando o trabalhar com os alunos [...] (AN/SC3), principalmente em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio [...]. Seriam os pais ou aos encarregados de educação a receberem até uma semana antes do início das aulas, mas isso não acontece (MA/SC3).
SC4. Língua de ensino	Muito se pode dizer sobre a língua de ensino em Angola. Existe uma série de aberrações que gravitam em torno do Sistema de Educação e Ensino [...] (NLUPINI/SC4). No meu ponto de vista, as diversas incongruências, que colocam em causa a qualidade, a inclusão e a universalização do ensino, ancoram no facto de o português ser a única língua de ensino, como se pode ler no artigo 16.º da LBSEE(n.º 32/20). De outro modo, “em toda a esfera nacional, desde a independência, em 1975, o único instrumento reconhecido legalmente para o processo de ensino-aprendizagem é a língua portuguesa”. [...], vale admitir que “este facto desvaloriza as realidades sócio-culturais, sociolinguísticas e pedagógicas que encontramos nas diferentes regiões do nosso País. A não utilização da língua materna (MD/SC4), no processo de ensino, avaliação e aprendizagem, sugere a criação de barreiras de difícil transposição para a aprendizagem que se quer significativa”, pois sabe-se que ela [...] constitui um elemento importante na escolarização da criança como força motriz e o garante da intelectualidade”. (MA/SC4)
	Hoje, quando se fala de condições sócio-profissionais nas escolas, é fundamental associar aos pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser) (NLUPINI/SC5). Entendemos que [...] o professor ao “basear as suas acções na sala de aula nesses conceitos, estará a contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, envolvidos e confiantes”.

SC5. Condições socioprofissionais nas escolas	[...] “aprender a conhecer são acções que ajudam os alunos a adquirir cada vez mais conhecimentos”. Estimulam a curiosidade, a necessidade de descobrir coisas novas e de se aprofundar no que já se conhece. Ademais, vale destacar que [...] aprender a fazer “ajuda os alunos na aquisição de novas habilidades em todas as áreas da vida. Isso abrange competências profissionais, emocionais, sociais e mesmo adaptativas”(AN/SC5). Enquanto isso, [...], aprender a viver junto é “importante na medida que ajuda os alunos a desenvolver a empatia, respeito pelas diferenças e pluralismo”. Por fim, aprender a ser, pode se configurar num instrumento de educação sócio-profissional, quando “as nossas acções como educadores ajudam os alunos no seu desenvolvimento pessoal”. Todavia, para garantir a efectivação do direito à educação, é essencial falarmos sobre valores, sobre autoestima e confiança e sobre o seu potencial (MD/SC5). Ou seja, [...] “mostrar aos alunos que cada um deles possui qualidades e defeitos e que é possível trabalhar para adquirir novas habilidades e superar limitações” a fim o tornar “mais responsável com mais autonomia e resiliência” (NLUPINI/SC5).
SC6. Autenticidade dos saberes curriculares	Sim, o ensino de saberes curriculares deve ser objecto social da escola[...]. Assim sendo, “qualquer modalidade de ensino, presencial, semi-presencial ou à distância, espera-se sempre pela materialização do objecto social da escola, isto é, a aprendizagem inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade” (MA/SC6). “[...],um objecto social é caracterizado, efectivamente, por processos de uma educação libertadora” [...]. Entretanto, não é demais rememorar que este ensino ou actividade educativa libertadora alinha-se mais aos saberes curriculares construídos na base da realidade concreta do sujeito de aprendizagem e, por conseguinte, abordados sob a forma de problemas já que a vida é, em suma, um manancial de desafios que se identificam com problemas diários (AN/SC6). Por outro, [...] para que os conteúdos curriculares sejam autênticos, “requerem uma autonomia de sujeitos de aprendizagem factível com a demandada relativa aos desafios baseados em situação problema, devidamente construídas e orientadas no pluralismo de interactividades entre os seus principais actores com elevadas possibilidades de produzirem conhecimento, habilidades, valores e ética para vida (NLUPINI/SC6).

Fonte: Autor

No diálogo que tivemos, os inquiridos defenderam que a educação é um dos pilares fundamentais da formação de cidadãos conscientes e críticos. Assim sendo, «quando o Estado garante que todas as crianças tenham acesso à educação, ele está, sem dúvida alguma, buscando formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária» (Natividade, 2023, p. 137). Todavia, é essencial promover uma educação de qualidade. De lembrar que a educação de qualidade é um direito social e deve ser acessível a todos, independentemente da sua origem social ou económica. Além disso, é importante que a educação seja pensada como um processo que vai além da simples aquisição de conhecimentos, mas que estimule o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, valores éticos e cívicos, contribuindo para a formação integral dos indivíduos como cidadãos em formação (Comparato, 1997).

Na componente da Política do Livro, destacou a existência de um instrumento de natureza jurídico-normativa e didáctico-pedagógica regulador dos processos de elaboração, edição, avaliação e certificação, utilização, reutilização e preservação do Livro Escolar, bem como de responsabilização das instituições e dos actores envolvidos na sua implementação, nos vários níveis de intervenção educativa. Os professores reiteraram que um dos aspectos fundamentais deste instrumento consubstancia-se na garantia do acesso equitativo dos livros escolares aos alunos durante a realização do processo de ensino-aprendizagem, como património histórico-cultural para a preparação integral dos alunos.

Em relação à Língua de ensino, nota-se a reafirmação segundo a qual «a não utilização da língua materna, em processo de ensino, avaliação e aprendizagem, sugere criarem-se barreiras de difícil transposição para a aprendizagem que se quer significativa», pois sabe-se que ela «[...] constitui um elemento importante na escolarização da criança como força motriz e o garante da intelectualidade» (Afonso, 2022).

Sobre a autenticidade dos saberes curriculares, o MA/SC5 descreveu que é um objecto social da escola [...]. Assim sendo, «qualquer modalidade de ensino, presencial, semipresencial ou à distância, espera-se sempre pela materialização do objecto social da escola, isto é, a aprendizagem inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade» (MA/SC5, 2022). Entretanto, não é demais rememorar que este ensino ou actividade educativa libertadora alinha-se mais com saberes curriculares construídos na base da realidade concreta do sujeito de aprendizagem e, por conseguinte, abordados sob a forma de problemas, já que a vida é, em si mesma, um manancial de desafios que se identificam com problemas diários. Por isso, NLUPINI/SC6 disse que, para que os conteúdos curriculares sejam autênticos, «requerem uma autonomia de sujeitos de aprendizagem factível» com a demanda relativa a desafios baseados em situações-problema, devidamente construídas e orientadas no pluralismo de interactividades entre os seus principais actores, com elevadas possibilidades de produzirem conhecimento, habilidades, valores e ética para a vida (NLUPINI/SC6, 2022).

b) Categoria 2 (C2): Natureza do currículo

Na segunda categoria, designada por Natureza do Currículo (C2), os dados empíricos e a respectiva discussão centram-se na organização epistemológica do currículo primário, nos modelos didácticos que orientam a sua construção e no nível de inclusão da diversidade

identitária do país. Ao contrário da categoria anterior, focada nos aspectos mais amplos da macro-política governamental, a C2 mergulha nas dinâmicas de estruturação dos saberes. O manancial empírico que fundamenta esta secção provém integralmente da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos cinco participantes do estudo (três professoras e dois coordenadores das 5.^a e 6.^a classes). O intuito consiste em compreender de que forma estes actores interpretam as directrizes nacionais para o desenho curricular angolano, confrontando as concepções oficiais com a viabilidade da sua transposição didáctica nas escolas.

Os eixos estruturantes que guiaram a inquirição nesta vertente curricular objectivaram captar as perspectivas docentes face à eficácia do diálogo intercultural entre saberes locais e universais, consagrado teoricamente pelo legislador angolano. Pretende-se apurar em que medida as práticas curriculares correntes se limitam a uma perspectiva tecnicista de transmissão de conteúdos ou se, de forma progressista, concorrem para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, contextualizada e emancipadora para os alunos do ensino primário.

A apresentação e análise interpretativa dos dados da C2 estruturam-se em três subcategorias de análise, delineadas com base nas respostas dos inquiridos e articuladas com os contributos teóricos da sociologia crítica do currículo. O quadro n.º 3 apresenta, de forma consolidada, a subcategorização que orientará o debate nesta subsecção.

Quadro n.º 3 - Subcategorização da categoria 2 - Natureza do Currículo

Categorias	Subcategorias
Natureza do Currículo	Modelo de desenho curricular
	Diálogo efectivo entre saberes (locais e universais)
	Relevância dos saberes curriculares

Os elementos do quadro 4 ilustram as subcategorias emergentes para a C2 que, conforme já referido, visa a detecção das perspectivas dos entrevistados relativamente à relação entre a política educativa em Angola e a garantia do direito dos alunos à educação, com base nas percepções dos professores do ensino primário.

Quadro n.º 4 - Subcategorias e respectivas unidades textuais

Subcategorias	Unidade textuais
	Em Angola, à luz do que está subscrito na Lei n.º 32/20, o modelo curricular é baseado nos conteúdos. O conteúdo é seleccionado de modo a exemplificar os

SC1. Modelo de desenho curricular	conceitos estruturantes, critérios e procedimentos que melhor representam a estrutura de um corpo de conhecimentos. O segundo modelo é “baseado nos resultados de Aprendizagem. Consiste em “especificar conceitos estruturantes, critérios e procedimentos como objectivos de aprendizagem”. Por último, o modelo curricular baseado em actividades de aprendizagem. Este consiste na planificação de actividades de ensino-aprendizagem. Mas estas devem constituir processos que valham por si próprios, e não meios com vista a atingir objectivos específicos de aprendizagem. Estas actividades terão um alargado conjunto de conteúdos cognitivos (ao contrário dos jogos) e devem ser concebidas de modo a esclarecer os diferentes tipos de raciocínio e juízo que são próprios de um corpo de conhecimentos ou de uma determinada disciplina.
SC2. Diálogo efectivo entre saberes (locais e universais)	O artigo 105.º, da LBSEE n.º 32/20, traz dois aspectos que beneficiam a aprendizagem significativa, porquanto valorizam legalmente os saberes locais inegavelmente constitutivos do sistema de conhecimentos prévios, sobretudo nas classes iniciais da escolarização. [...], na lei, nota-se o “diálogo efectivo entre os saberes locais e universais e, por outro, o asseguramento da interagração sociocultural dos educandos das escolas consulares no contexto angolano”(MLUPINI/CS1). Não obstante, [...] torna-se impossível agigantar o quanto valoriza a cultura local, pois despreza-se desde a divisão desigual de percentagem, reservando 80% para os saberes universais e 20% para os saberes locais (MA/CS1. Consciente ou incoscientemente, ao determinar as quotas percentuais, o Legislador desfavorece a implementação do referido diálogo entre saberes. Mais do que isso, a inclusão da cultura local no currículo é condicionado a termos que devem ser aprovados pelo Titular do Poder Executivo isentos da indicação do proponente (MA/CS1).
SC3. Relevância dos saberes curriculares	Sim, [...] os saberes curriculares são relevantes na medida em que “são traduzidos como meio de ensinar o professor a aplicar os programas e projectos escolares” (MD/SC3) e, estes [...] passam a adoptar tais posturas de “valorização dos saberes locais para o cotidiano da sala de aula, favorecendo progressivamente, um currículo que é voltado para burilar competências e habilidades no aluno”, [...] dissociado, na maioria das vezes, dos verdadeiros interesses que estão por trás de tal acção (AN/CS3).

Fonte: Autor

A análise crítica sobre a interculturalidade no artigo 105.º da LBSEE n.º 32/20 e o seu conteúdo sobre saberes curriculares remete-nos para o destaque de dois aspectos que beneficiam a aprendizagem significativa, porquanto valorizam legalmente os saberes locais inegavelmente

constitutivos do sistema de conhecimentos prévios, sobretudo nas classes iniciais da escolarização (Afonso, 2020). Isto significa que “o currículo enquanto mecanismo de política pública traz uma expectativa da crítica, uma perspectiva da construção social e cultural do sujeito sob a sua visão de mundo” (Afonso, 2020), favorecendo os diálogos reflexivos, as relações dos saberes sobre as culturas e o processo de reconhecimento das identidades culturais dos povos tradicionais, o que possibilita a autonomia nessa construção dialética sob a perspectiva da formação cultural e social do sujeito indígena. Desse modo,

Pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2005, p. 37).

Dentro das relações de poder, a educação escolar sob a perspectiva do currículo intercultural possibilita uma equidade dentro das aprendizagens culturais próprias do povo, bem como dos conhecimentos sistematizados que não fazem parte dessa cultura, construindo uma relação dialógica entre os diversos conhecimentos produzidos. Por isso, para que responda aos objectivos que sustentam a política social, é essencial que haja um diálogo de saberes, o qual se traduz num enfoque pedagógico centrado na construção de conhecimentos e na tomada de decisões através de uma comunicação efectiva e respeitosa (Leopoldino, 2024).

Os modelos de desenho curricular definidos devem promover uma educação intercultural. Trata-se de definir um enfoque global que afecte todos os actores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que este se desenvolve. No que diz respeito à escola, tal abrange a selecção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didácticas, as actividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. (Divovo, 2025). Outro elemento de especial importância refere-se ao favorecimento de processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos actores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, que tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos colectivos.

O empoderamento começa por libertar a possibilidade, o poder e a potência que cada pessoa tem para que possa ser sujeito da sua vida e actor social. O empoderamento tem também uma dimensão colectiva: trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados e marginalizados, favorecendo a sua organização e a sua participação activa na sociedade civil (Afonso, 2022). As

acções afirmativas são estratégias orientadas ao empoderamento, e isto passa pela efectivação dos indicadores que garantem o direito à educação.

Tanto as acções concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo sobre o direito à educação desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação (Paes et al., 2018). Ademais, através da promoção de acções curriculares (art. 105.º da LBSEE n.º 32/20) que garantam o direito à educação, existe maior probabilidade de assegurar ao sujeito capacidades cognitivas para transformar a sociedade. Nesse sentido, tais acções são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de género, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais, de trabalhar os conflitos e de promover relações solidárias (Candau, 2008, pp. 54-55).

O currículo intercultural baseia-se explicitamente na teoria crítica do currículo, que tem como seu principal autor Michael Apple, o qual busca levar o currículo a uma discussão política, histórica e ideológica. O autor faz uma reflexão sobre essa dimensão no currículo e na escola dentro da perspectiva das relações de poder que o Estado mantém com a educação e de que maneira esses aspectos interferem na aprendizagem dos alunos, bem como de que modo algumas concepções influenciam a vida dos estudantes, sejam eles indígenas ou oriundos de periferias. Apple expõe de que maneira a engrenagem social se manifesta e como as estruturas sociais estão interligadas para um só fim — a manutenção da hegemonia —; no entanto, essa manutenção causa grandes conflitos sociais, gerando um vasto espaço para as desigualdades. Dessa maneira, é importante destacar que:

Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. [...] De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos sobre a educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc. [...] A escola em geral, como determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza precisamente no currículo que

transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles refletem-se no currículo (Sacristán, 2000, p. 17).

Dessa forma, Sacristán possui o mesmo posicionamento sobre a construção social e política do currículo e sobre as suas interações e relações dentro das estruturas sociais, que servem para a manutenção de uma segregação das classes sociais quanto ao acesso democrático ao conhecimento, conforme a justiça social.

Nesse sentido, o estudo de Apple vislumbra um novo mecanismo como fundamento central da educação, em consonância com a justiça social: um currículo voltado para os interesses do desenvolvimento do homem como ser social, independentemente da sua classe; uma educação que não seja hegemónica nem alinhada com a classe dominante, mas que, pelo contrário, emancipe e leve o sujeito a olhar para os espaços sociais como verdadeiramente são, compreendendo o poder que a contracultura possui para contrapor a hegemonia social estabelecida.

c) Categoria 3 (C3): Gestão do currículo em sala de aula

A terceira categoria de análise foca-se na Gestão do Currículo em Sala de Aula (C3), traduzindo as intenções políticas (C1) e as concepções curriculares (C2) na sua dimensão eminentemente prática e relacional. Esta secção explora o quotidiano escolar, onde o currículo formal é recontextualizado em currículo real. Para conferir maior robustez metodológica a esta categoria, a análise de dados foi enriquecida por uma dupla fonte de evidências: as entrevistas semiestruturadas realizadas aos cinco intervenientes docentes (as três professoras e os dois coordenadores da 5.^a e 6.^a classes) e, de forma inovadora e diferenciadora face às categorias anteriores, a observação directa e sistemática de sessões de aulas. Esta metodologia de observação no terreno permitiu confrontar as declarações discursivas dos professores sobre as suas práticas pedagógicas com as interações efetivas e comportamentos registados em sala de aula.

Os resultados expostos organizam-se em torno de eixos que avaliam a eficácia operacional da planificação de aulas como ato reflexivo pré-activo, as dinâmicas de diversificação de estratégias lectivas e, com especial relevo, o carácter das práticas de avaliação das aprendizagens.

Busca-se caracterizar se o modelo avaliativo vigente se mantém ancorado num paradigma tradicional focado meramente na classificação e medição sumativa, ou se caminha para abordagens formativas e consensuais de diagnóstico. Analisa-se igualmente o protagonismo

pedagógico dos educandos — identificando se actuam como receptores passivos de conteúdos ou como sujeitos activos do seu próprio processo de emancipação intelectual.

As evidências qualitativas referentes à C3 foram estruturadas em quatro subcategorias fundamentais que emergiram da análise indutiva e do enquadramento conceitual da pedagogia crítica. O quadro n.º 5 oferece uma visão de conjunto sobre esta organização analítica, servindo de roteiro para a subsequente discussão dos resultados.

Quadro n.º 5 - Subcategorização da categoria 3 - Gestão do currículo em sala de aula

Categorias-C3	Subcategorias
Gestão do currículo em sala de aula	Planificação de aulas
	Diversificação de tipos de aulas
	Práticas avaliativas
	Papel dos educandos nas aulas (activos ou participativos)

Fonte: Autor

Os elementos do quadro 5 ilustram as subcategorias emergentes para a C3 que, conforme já referido, visa a detecção das perspectivas dos entrevistados relativamente ao seu pensamento sobre a gestão do currículo em sala de aula e a sua relação com as práticas avaliativas. Ou seja, pretende-se compreender de que modo a gestão do currículo no quotidiano escolar garante o direito dos educandos à educação, na perspectiva dos professores do ensino primário.

Assim, as respostas dos entrevistados às questões colocadas foram organizadas e sistematizadas nas unidades textuais enquadradas pela categoria e pelas subcategorias de análise, conforme se ilustra de seguida.

Nesta categoria são apresentadas as percepções dos entrevistados, bem como as suas experiências de familiarização com os mesmos, de acordo com as unidades textuais transcritas no quadro 6.

Quadro n.º 6 - Subcategorias e respectivas unidades textuais

Subcategorias	Unidade textuais
SC1. Planificação de aulas	[...], todo o professor sabe que a “planificação de aulas é crucial pois organiza o ensino, garante a qualidade da aprendizagem e dá segurança ao professor, permitindo a definição clara de objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação”(MA/SC1). Este processo reflexivo auxilia na selecção dos recursos mais adequados, optimiza o tempo e permite flexibilidade para se adaptar aos imprevistos. Sua importância consiste no facto de ser “um processo de tomada de decisões antes da acção pedagógica”(MA/SC1). Com essas decisões “didáctico-pedagógicas, [...] o professor procura gerir o currículo formal, adaptando-o à realidade educativa em que trabalha”. A planificação “é um importante instrumento na organização da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem” (MD/SC1). Vale destacar que as decisões pré-activas sobre conteúdos, objectivos, actividades e avaliação possibilitam organizar esse processo e dar mais segurança ao professor (AN/SC1). Entretanto, “o professor deve assumir uma postura reflexiva sobre o sucesso ou insucesso da sua acção pedagógica em cada aula, sendo a partir dessa reflexão que continuará a planificar as aulas seguintes” (MA/SC1). Sabe-se que “o acto de planificar encontra-se entre os aspectos mais relevantes do processo de ensino-aprendizagem, pelo que tem que ser uma competência desenvolvidas por todos os professores, quer em benefício da qualidade da sua prática de ensino, quer do seu desenvolvimento profissional, quer da aprendizagem dos alunos”.
SC2. Diversificação de tipos de aulas	Durante a planificação das aulas, “tenho optado em diversificar as aulas, pois entendo que isso ajuda a estimular o aprendizado respeitando as particularidades dos alunos” (MD/SC2). [...] Quando, diversifico o tipo de aula, consigo por meio de práticas pedagógicas, implementar projectos e metodologias educacionais que visem a integração de todos, [...] pois é por meio dele que sinto que os alunos aprendem a compreender, conviver e respeitar as diferença[...] (AN/SC2).
SC3.Práticas avaliativas	(MD/SC3) diz que tem usado diferentes tipos de práticas de avaliação entre estes: provas escritas individuais, trabalho escrito individuais, trabalho escrito em grupo, apresentação oral do trabalho em grupo, questionário oral, portfólio, exercícios de autocorreção, autoavaliação e, provas oral. Destas práticas o trabalho escrito individual, trabalho escrito em grupo e a prova escrita têm sido a prática mais usada. E [...] as práticas usadas com pouca frequência temos: questionamento oral; apresentação oral de trabalho em grupo seguida de debate. O portfólio; experiência com alunos no trabalho de campo; os trabalhos de projectos; o teste oral; avaliação a partir de critérios; grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem, são práticas que dificilmente uso, para avaliação das aprendizagens dos estudantes. Como se pode entender, o trabalho escrito individual, os testes escritos individuais e o questionamento oral constituem as práticas de avaliação dominantes no contexto escolar [...] (NLUPINI/SC3). O domínio dessas práticas encontra explicação na primeira geração de avaliação referenciada por

	Fernandes (2005), na qual a avaliação é vista como sinónimo de medir, com a função de classificar, seleccionar e certificar. Sobre práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, importa referir que “[...] o conhecimento é o único para verificar se ocorrem ou não mudanças comportamentais no seio dos estudantes, o que leva a percepção de que a concepção do processo de avaliação presente nos professores está baseada no modelo tradicional” [...] (JA/SC3).
SC4. Papel dos educandos nas aulas (activos ou participativos)	“[...] acho que o papel dos educandos nas aulas transcende a simples absorção de conteúdo, sendo agentes activos na construção do próprio conhecimento e na formação de uma sociedade mais justa” (MD/SC4). Sendo assim, a aplicação de aulas activas, [...] permitem que “os alunos possam participar activamente, questionando, debatendo, durante as aulas. Este acção colaborativa, vai ajudá-lo a desenvolver as suas habilidades socioemocionais e pensamento crítico sobre as questões de exigem análise e racionalidade profunda” (JA/SC4). A “aplicação de métodos activos, fazem com que o aluno aprenda a ser [...] empático e solidário” (NLUPINI/SC4). A escola “[...] deve criar acções que garantam que o aluno se torne um cidadãos capaz de actuar e transformar a realidade em diversos contextos”(MD/SC4).

Fonte: Autor

Relativamente à avaliação dos professores do ensino primário sobre o tipo de práticas avaliativas que mais estimulam as aprendizagens — e na sequência das práticas mais utilizadas —, foi necessário buscar as percepções dos docentes inquiridos sobre as acções consideradas mais adequadas para o estímulo do desenvolvimento de mais aprendizagens no seio dos estudantes. Dos professores inquiridos, a maioria apontou que o instrumento mais usado é o trabalho escrito individual, seguido da prova escrita individual e da apresentação oral de trabalho em grupo, como sendo as práticas avaliativas que mais estimulam os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem.

Em contrapartida, os exercícios de autocorreção, a grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem, o portefólio e os trabalhos de projecto foram tidos como práticas mencionadas pelos professores como não estimulando os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens. O entendimento dos professores sobre as práticas de avaliação que promovem mais aprendizagens nos alunos é contrário às abordagens que olham para a avaliação como ocorrendo de forma simétrica na inter-relação entre professor e aluno, assumindo-a como a recolha sistemática de informações sobre as quais se formulam juízos de valor que permitem a tomada de decisões.

Ademais, orienta o aluno a identificar o seu sucesso e as suas dificuldades, e fornece ao professor o *feedback* de todo o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as etapas pré-definidas. A essência dessas abordagens está no paradigma crítico ou emancipatório, que apela a que o professor observe o pressuposto de negociação, construção e interacção entre os intervenientes

do processo de avaliação (Fernandes, 2005), dado que estimula «a auto-avaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos» (Barreira, 2001, p. 63).

É assim que Fernandes (2005) advoga que esta dinâmica torna a avaliação receptiva e construtivista, uma vez que se baseia no uso diferenciado de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, o que permite verificar se ocorrem ou não alterações comportamentais. Portanto, a observância desta perspectiva pode conduzir ao abandono da percepção de que a melhor forma de avaliar é a aplicação da avaliação sumativa, a partir da qual se pode medir, certificar, seleccionar e formular juízos de valor, como se se tratasse de objectos. Sobre a planificação de aulas e a diversificação das mesmas, vale destacar o seguinte:

Há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo porque razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o seu programa. (Zabalza, 1992, p. 21)

Ao longo dos anos, tem existido uma polémica considerável em relação à planificação. De um lado estão «aqueles que têm uma perspectiva mais “comportamentalista” sobre ensinar e aprender e que vêem a planificação linear e racional» (Arends, 2008, p. 128) e, do outro lado, a discussão daqueles «que têm uma perspectiva mais construtivista do ensino. Esta visão defende que a planificação nem sempre é linear e devia ter em conta a complexidade e o inesperado do ensino e da aprendizagem» (Arends, 2008, p. 128).

Dando enfoque à planificação, podemos afirmar que esta se tornou numa tarefa fundamental para os professores, pois estes dedicam grande parte do seu tempo a esta actividade, uma vez que é através dela que se condiciona a acção educativa, sendo aliás através dela que se estrutura o que será posteriormente ensinado e aprendido na escola. Dito isto, importa referir que a planificação inclui determinados passos ou operações, alguns dos quais se desenrolam de alguma maneira em qualquer sistema educativo e outros que divergem conforme se trata de um sistema mais centralizado — onde o planeamento do ensino se faz a nível nacional — ou de uma administração regional ou mesmo local, onde cada região ou área definida faz as suas próprias opções.

Conclusão

A triangulação da agenda global é homogeneizante para os desafios de Angola, na medida em que a alteração das metas subscritas nos planos estratégicos propõe considerar os níveis elevados de incongruências sobre as políticas educativas e os critérios de garantia do direito à

educação. Todavia, torna-se necessário destacar aqueles grupos em situação de vulnerabilidade que, via de regra, por serem minoritários, ficam sem visibilidade na definição das políticas públicas e no acompanhamento das suas condições de acesso à educação e de permanência no subsistema de ensino.

A pesquisa mostrou que a marca da educação inclusiva defendida por agências e documentos especializados — como a Agenda 2030, a Agenda África 2063, a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), o PDN 2023-2027 e a Declaração de Dakar (2000), todos com interesse na melhoria da qualidade da educação e alinhados, de forma geral, a uma política pública que se quer sustentável e que repense as reformas educativas na sua dimensão parcial ou global — não tem sido compatível com os contextos específicos da sua tradução. Isto impõe grandes desafios aos gestores educacionais e escolares, que têm a obrigação de garantir o acesso à educação a todos, mesmo sem contar com as condições técnicas e profissionais adequadas, facto que resulta num débil processo de inclusão, distante de atender aos seus principais objectivos.

Como política pública, o Sistema de Educação e Ensino em Angola é regulado pelo Estado, por meio do Ministério da Educação (MED), cujos pressupostos legais são sustentados pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto). Segundo indicam António et al. (2023), “como um direito fundamental inerente a todo ser humano conforme consagrado mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), o acesso à escola nos países menos desenvolvidos é um desafio vigente que ainda exige políticas e acções firmes localizadas” (p. 15). Embora esteja respaldado pela Constituição da República de Angola e pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, as acções concretas de garantia desse direito, sob o amparo da política educacional, não resolvem plenamente este problema.

Sendo assim, defende-se que as iniciativas direccionadas às políticas educativas e ao direito a uma educação de qualidade em Angola deverão, antes de tudo, resolver os contra-sensos da efectivação do princípio da universalidade, já que se entende ser esta a primeira avaria política a equacionar. Em decorrência disso, o acesso e a qualidade da educação em Angola ainda constituem um dos principais problemas que caracterizam o sistema de educação e ensino.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. (2024). *Escolarização e aprendizagem significativa em Angola: Práticas, desafios e mudanças necessárias*. Editora Muenhu.

Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*. Imprensa Nacional.

Angola. (2020). *Lei n.º 32/20 de 12 de agosto: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República.

António, J., Mendes, M., & Lukombo, A. (2023). *Os desafios do direito à educação angolana durante a pandemia: do maldito vírus às benditas (necessárias) mudanças emergentes*. Revista de Educação da UFMS, 48(1)

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Barreira, C. (2001). *Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e a avaliação autêntica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 35(2), 51-64

Brás, C. A. (2024). *Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: Contexto, atores e implicações* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Bucci, M. P. D. (1996). Políticas públicas e direito administrativo. *Revista Trimestral de Direito Público*, (13), 135-140.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56.

Comparato, F. K. (1997). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. Saraiva.

Divovo, M. (2025). *Organização e Gestão do Currículo em Angola: teorias, contextos e qualidade educativa*. Muenhu Editora.

Fávero, O. (Org.). (2001). *A educação nas constituintes brasileiras* (2.ª ed.). Autores Associados.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios e perspectivas*. Texto Editores.

Krugman, P. (1991). *Geography and trade*. MIT Press.

Leopoldino, G. (2024). *Construção de Dialogicidade Intercultural na Prática da Vinculação Comunitária: Uma experiência no México*.

Muñoz, V. (2006). Do direito à justiça. In S. Haddad & M. Graciano (Orgs.), *A educação entre os direitos humanos* (p. 44). Autores Associados.

Nkuansambu, A. (2020). *Gestão Escolar: Entre a escola que temos e a escola que queremos*. Paco Editorial.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão do currículo*. Porto Editora.

Paes, R., et al. (2018). *Consequências da Violação do direito à educação*. Insper.

Paxe, I. P. V. (2017). *Política educativa em Angola: Um desafio do direito à educação*. Were Angola-We.

Pino, A. (1998). *O Conceito de Mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, n. 24, p. 32-43.

Ranieri, N. B. S. (1994). Direito ao desenvolvimento e direito à educação – relações de realização e tutela. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, 2(6), 127.

Ranieri, N. B. S. (2009). *O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação* [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo]. Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.^a ed., p. 17). Artmed.

Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable* (Right to Education Primers No. 3). Novum Grafiska AB.

Viecelli, R. C. (2012). A efetividade do direito à educação e a justiciabilidade das políticas públicas na jurisprudência do STF (1988-2011). *Revista de Direito Educacional*, 3(5), 211-243.

Zabalza, M. Á. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular* (p. 21). ASA.

Recebido: 10 de Dezembro de 2025
Aceite: 10 de Julho de 2026



[Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito, o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica do Kilamba, do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba, que mantém com fundos próprios a Revista.