Ano VII
n. 67 Out. 2026
ISSN 2675-2573

Revista

a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



Rosa Cardoso

Uma Vida Pela Educação

LANÇAMENTOS

UMA por TODAS!

UNIÃO DE MULHERES AUTÔNOMAS
UMA

Filiada à:
ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos
ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL
Crossref
sumários.org
Platform & workflow by OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

Ano VII - nº 67
Outubro de 2026
ISSN 2675-2573

Uma publicação bimestral da Editora Livro Alternativo

Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

https://primeiraevolucao.com.br https://doi.org/10.52078/g2yjnv63

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Colunistas:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateauneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:
T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
https://primeiraevolucao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 67 (out. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026.
208 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: https://primeiraevolucao.com.br
DOI: https://doi.org/10.52078/8mwejh64

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:

São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:
Livro Alternativo
www.livroalterntaivo.com.br
CNPJ: 28.657. 494/0001-09

Revista EVOLUÇÃO
ISSN: 2675-2573

SUMÁRIO

Ano VII - Nº 67 - Out. 2026

05 EDITORIAL
Antonio R P Medrado

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade
Adeilson Batista Lins

09 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes
Isac Chateauneuf

11 ROSA CARDOSO: Uma vida pela educação
Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÓ-SOCIABILIDADE: UMA ESSÊNCIA INTEGRADORA DA PERSONALIDADE DO ALUNO DA ESCOLA COMANDANTE BULA, NA PROVÍNCIA DO HUAMBO
Alberto Praia Tchinhama 17

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MICRO, PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (MPME) EM ANGOLA: DESAFIOS, INSTRUMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL
António Evaristo 22

3. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: DILEMAS E DESAFIOS EM TEMPOS FRATURADOS
Faustino Moma Tchipesse /Miguel Divovo 29

4. AS PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS DAS EQUAÇÕES EXPONENCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS.
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo 37

5. A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESCOLHA DA PROFISSÃO NO CONTEXTO ANGOLANO
Fernando Massi Argentino 44

6. A PARTICIPAÇÃO DO MOTO-TAXISTA NA SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS EM ANGOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE
Fernando Pascoal da Silva/Elisa João Esteves Cazola/Ondina Francisco Futa 49

7. MATEMÁTICA COMO CONSTRUÇÃO COGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA
Glaucimer Silva Batista de Almeida 55

8. A ESCOLA TAMBÉM ENSINA PELO ESPAÇO: AMBIENTE FÍSICO, CONFORTO E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Joana Cristina de Barros 59

9. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA
Joice Pereira Marques 66

10. O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANGOLA
José António Afonso Joaquim 71

11. IMPLEMENTAÇÃO DE LINK DE FIBRA ÓPTICA ENTRE OS POLOS DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES: UM ESTUDO DE VIABILIDADE
José Miguel Kissanga Vunge 79

12. ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DIANTE DA APRENDIZAGEM EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS
Manuel Francisco Neto/Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco 85

13. ENTRE O TEMPO DE ENSINAR E O TEMPO DE APRENDER: OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Angela Ferreira Oliveira 90

14. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA
Maria Madalena Sampaio Silva 96

15. EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR
Marissol Caetano Ferreira de Fonte 101

16. A AÇÃO SUPERVISORA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE (SP)
Marli Aparecida Rosa 107

17. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO NO PANGUILA
Milton Gil Zaia Jacinto 113

18. A ESCOLA QUE ESCUTA: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
Natalia Gordiano 119

19. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O LÚDICO, O DIDÁTICO E O ÉTICO
NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF 124

20. VULNERABILIDADE DIFERENCIADA À SECA NO SUL DE ANGOLA: ANÁLISE QUANTITATIVA E MAPEAMENTO POR SENSORIAMENTO REMOTO
Ngombo Rodrigues Lucau/Heidi Morais Quimuanga/ Casimiro Manuel Agostinho 130

21. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FACILITAR O APRENDIZADO ONLINE AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO COM FOCO NO FOVO (FORMATO ONLINE DE VIDEOAULAS)
Pedro Isaac/Mateus Queiroz Tchamolehã 138

22. VACINAÇÃO PSICOLÓGICA NA ÁREA EDUCACIONAL: ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR
Rafaela Gois Zirpolo 143

23. LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Roseli Brito Tenório Ramos 149

24. A ESCOLA PARA ALÉM DOS RESULTADOS: A FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE EDUCACIONAL
Rosemeire de Araujo Fonseca 155

25. A REFORMA EDUCATIVA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA
Sabino Lázaro Argentino 160

26. ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR EM ANGOLA
Santos Kulua João 166

27. A OBRIGATORIEDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO ÀS VÍTIMAS DE RACISMO E XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tatiana Miranda Lima 174

28. AUDITORIA NO PROCESSO DE CONTROLO INTERNO PARA PREVENÇÃO DE ERROS E FRAUDES NAS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (PME)
Vasco Fragata Moniz 178

29. CONHECIMENTO E PRÁTICA NA TITULAÇÃO DA REACÇÃO WIDAL
Vernete Nginga Sebastião/Violeta Ana Jaime da Silva André 184

30. CONFLITOS FAMILIARES E EFEITOS COLATERAIS DO FENÔMENO ACUSATIVO DO FEITIÇO. SUAS CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E A SUA PREVENÇÃO. OBJETO DE ESTUDO NO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO.
Walter Albino António Sassoma 189

31. FURTOS ESCOLARES NO ENSINO PRIMÁRIO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 5077, MUNICÍPIO DE CALUMBO, ZANGO IV
Wilder Dala Quinjango 195

32. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA VENDA AMBULANTE DESORDENADA EM CACUACO DE 2021/2023
Zacarias Kameia 201

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR EM ANGOLA

Santos Kulua João[1]

RESUMO: O presente artigo submete a exame crítico um conjunto de erros silenciosos que atravessam o ensino regular em Angola: práticas pedagógicas que, pela sua repetição, institucionalização e aceitação social, deixaram de ser questionadas e passaram a ser confundidas com normalidade educativa. Parte-se da hipótese de que uma escola pode cumprir horários, vencer programas, aplicar provas, atribuir classificações e promover alunos de ano para ano sem que, no essencial, produza aprendizagem profunda, autonomia intelectual, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. A investigação segue uma abordagem bibliográfica, documental e crítico-reflexiva, dialogando com cinco autores centrais da literatura pedagógica, andragógica e da investigação educativa angolana. Analisa-se a distância entre o que a educação angolana declara oficialmente pretender — a formação integral, harmoniosa e sólida do cidadão, nos termos da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020) — e um conjunto de rotinas quotidianas que, na prática, favorecem a memorização mecânica, a centralidade excessiva do professor, a avaliação meramente classificatória, a passividade discente e a fraca contextualização dos conteúdos. Defende-se que o problema da educação angolana não se esgota na carência material, envolvendo também uma dimensão pedagógica que, por ser silenciosa, raramente é auditada. Conclui-se que Angola não precisa apenas de mais escolarização. Precisa, sobretudo, de mais aprendizagem dentro da escolarização que já tem.

Palavras-chave: Ensino regular; aprendizagem; pedagogia; formação docente; pensamento crítico; criatividade; autonomia.

INTRODUÇÃO

Uma leitura pedagógica, andragógica e crítico-reflexiva sobre práticas aparentemente normais que podem limitar a aprendizagem, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos

QUANDO O ERRO SE TRANSFORMA EM ROTINA

Há erros que fazem barulho. Uma escola sem salas suficientes faz barulho. Uma carteira partida faz barulho. A falta de manuais faz barulho. Uma turma com noventa à 100 alunos e um único quadro faz muito barulho — e, ainda assim, esse barulho tem a vantagem de ser visível: qualquer visitante o identifica em cinco minutos.

Há, porém, outros erros que não fazem barulho nenhum. E são precisamente esses os mais perigosos, porque se instalam sem que ninguém dê pela sua presença.

O quadro é conhecido: o aluno copia tudo o que está escrito, permanece em silêncio, responde quando é chamado, memoriza para o teste e, semanas depois, esquece. A aula termina. O professor sente que ensinou. O aluno sente que estudou. A pauta confirma que houve avaliação. O sistema conclui, satisfeito, que houve ensino. E todos regressam a casa com a consciência tranquila — o que, convenha-se, é uma proeza notável, visto que praticamente nada de substancial aconteceu na cabeça de ninguém.

Eis, na leitura crítica proposta neste artigo, o primeiro erro silencioso, e porventura o pai de quase todos os outros: confundir ensino com aprendizagem.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020) define a educação como um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, orientado para a preparação integral do indivíduo, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento harmonioso das capacidades

1 Licenciado em Língua e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Agostinho Neto. Faculdade de Humanidades, Luanda; Formação Pedagógica Normal, na Escola de Professores do Futuro Caxito/Bengo.
Tel.: +244 941 986 215; E-mail: santojoao257@gmail.com

intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas do cidadão. A pergunta crítica, portanto, não é apenas "estamos a ensinar?". A pergunta que verdadeiramente importa é: "o que acontece, de facto, com o aluno depois de ser ensinado?"

O problema não reside, de forma isolada, no professor individualmente considerado — figura que, em Angola, ensina frequentemente em condições que exigiriam, só por si, um elogio à sua resiliência. O problema reside também, e principalmente, num sistema que, com demasiada frequência, recompensa mais a reprodução do conteúdo do que a produção do pensamento.

PROBLEMA CIENTÍFICO

O ensino regular angolano enfrenta desafios estruturais bem documentados, relacionados com o acesso, a permanência, a qualidade das aprendizagens, a formação de professores e as condições materiais de ensino. O Banco Mundial (2020) estima que os anos de escolaridade em Angola, quando ajustados à qualidade da aprendizagem efetivamente alcançada, correspondem a cerca de 4,2 anos de aprendizagem real — um indicador que revela uma diferença considerável entre permanecer na escola e aprender dentro dela.

Reduzir, contudo, a questão educacional exclusivamente às condições materiais seria uma simplificação confortável, mas insuficiente. Que práticas pedagógicas se reproduzem todos os dias dentro das salas de aula e que, apesar de parecerem normais, limitam silenciosamente a aprendizagem? Esta é a questão central que este artigo se propõe explorar.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente os principais erros silenciosos presentes no ensino regular em Angola e propor uma mudança pedagógica orientada para a aprendizagem efetiva, a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral do aluno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Identificar práticas pedagógicas aparentemente normais que, na realidade, prejudicam a aprendizagem;

– Diferenciar, com rigor conceptual, ensino, escolarização e aprendizagem;

– Explicar a importância dos princípios andragógicos na formação de jovens e adultos, ancorada em Knowles (1984);

– Analisar criticamente as práticas de avaliação excessivamente classificatórias, à luz da evidência angolana reunida por Alfredo e Tortella (2012);

– Defender metodologias ativas, contextualizadas e participativas;

– Propor medidas concretas dirigidas a professores, escolas, gestores e decisores educacionais;

– Contribuir para uma cultura escolar centrada na aprendizagem, e não apenas no cumprimento burocrático do programa.

QUADRO TEÓRICO — CINCO AUTORES DE REFERÊNCIA

Para evitar a dispersão erudita e manter o rigor argumentativo, este artigo ancora-se deliberadamente em cinco autores — nem mais, nem menos —, cujas contribuições, lidas em conjunto, cobrem as dimensões críticas, sociais, andragógicas e empíricas indispensáveis ao diagnóstico proposto.

PAULO FREIRE — A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Freire (1970) desenvolve uma crítica ao que designa por conceção "bancária" da educação, entendida como uma prática educativa em que o conhecimento tende a ser tratado como algo a ser depositado no educando, em detrimento de uma relação dialógica e problematizadora entre educador e educando. Este artigo não atribui a Freire qualquer afirmação específica sobre o sistema educativo angolano contemporâneo; a aplicação ao caso angolano é interpretação do autor deste artigo.

LEV VYGOTSKY — A MEDIAÇÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM

A perspetive sociocultural de Vygotsky (1978) permite compreender a aprendizagem como um processo profundamente relacionado com a interação social, a mediação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aplicado à sala de aula angolana, este quadro sugere que o professor deveria substituir "o que é que o aluno não sabe?" por "o que é que ele já sabe, e como posso usar isso para o fazer avançar?" — aplicação da responsabilidade de Santos Kulua.

MALCOLM KNOWLES — A ANDRAGOGIA E O ALUNO ADULTO

A perspectiva andragógica de Knowles (1984) atribui particular importância à experiência prévia dos adultos, à sua necessidade de compreender a relevância prática da aprendizagem e à orientação preferencial para problemas concretos, em contraste com modelos pedagógicos pensados originalmente para crianças. Este contributo é especialmente pertinente para Angola, onde uma parte significativa do sistema educativo trabalha com aprendentes adultos (secção 7).

ALFREDO E TORTELLA — A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Alfredo e Tortella (2012) analisam a política de avaliação da aprendizagem implementada na formação de professores de nível médio em Angola, identificando que as turmas numerosas e as condições

de trabalho adversas dificultam a concretização da avaliação formativa, e que o modelo de avaliação permanece fortemente classificatório na prática, apesar da intenção formativa expressa na política.

JULIÃO — FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE EDUCATIVA EM ANGOLA

Julião (2020) discute os hiatos e as articulações — "vazios e pontes" — entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento curricular no ensino primário angolano, argumentando que os objetivos formalmente estabelecidos nem sempre se traduzem em mudanças efetivas nas práticas de sala de aula.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem bibliográfica, documental e crítico-reflexiva, construída a partir de: revisão de literatura pedagógica e andragógica (Freire, 1970; Vygotsky, 1978; Knowles, 1984); análise de estudos sobre educação em Angola (Alfredo & Tortella, 2012; Julião, 2020); consulta da legislação educacional angolana (Angola, 2020); consulta de dados institucionais (Banco Mundial, 2020; UNICEF Angola, 2025; INADE, 2025) e de muito outros autores; e análise crítica de práticas recorrentes no ensino regular angolano, a partir da observação e da reflexão profissional do autor. O artigo não pretende afirmar que todas as escolas, professores ou práticas em Angola funcionam da mesma maneira; procura, antes, identificar tendências pedagógicas recorrentes.

OS ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR ANGOLANO

Segue-se o inventário central deste artigo: dezasseis erros silenciosos, propostos e nomeados por Santos Kulua a partir da observação crítica do sistema, e lidos à luz dos cinco autores de referência.

CONFUNDIR ENSINAR COM FAZER APRENDER

Explicar não é aprender; copiar não é aprender; fazer uma prova, por si só, também não é prova de aprendizagem profunda. O ensino é uma ação do professor; a aprendizagem é uma transformação que ocorre no aluno — distinção que decorre da crítica de Freire (1970) à educação bancária.

Vygotsky (1978) acrescenta, por uma via distinta, que a aprendizagem depende da mediação social e da interação, e não apenas da transmissão de conteúdo. Na opinião de Santos Kulua, estas duas leituras convergem: confirmam que ensinar e aprender são processos distintos, e que confundi-los é o erro mais estrutural do sistema.

Correção proposta: o professor deve substituir "será que dei a matéria?" por "que evidências tenho de que os meus alunos aprenderam?"

TRANSFORMAR O PROFESSOR EM DONO ABSOLUTO DA PALAVRA

O monólogo educativo, com o aluno em posição de mero recetor, corresponde ao modelo bancário criticado por Freire (1970): conhecimento depositado, não construído dialogicamente.

Vygotsky (1978) reforça esta leitura ao mostrar que o desenvolvimento cognitivo depende da mediação de um interlocutor mais experiente, e não de um emissor único de conteúdo. Na opinião de Santos Kulua, as duas perspetivas, apesar de tradições teóricas distintas, apontam para a mesma conclusão: um professor que fala sozinho ensina menos do que um professor que medeia.

Correção proposta: uma escola de qualidade precisa de professores que também saibam perguntar, escutar, provocar e permitir que o aluno erre.

ENSINAR TODOS COMO SE FOSSEM IGUAIS

Turmas numerosas escondem níveis reais distintos de aprendizagem. O programa "Aprendizagem na Idade Certa", apoiado pelo UNICEF em Angola, abrangeu em 2024–2025 cerca de 19.540 alunos e 747 professores em 71 escolas, agrupando-os por nível real, com ganhos visíveis sobretudo entre os alunos de desempenho mais baixo (UNICEF Angola, 2025).

Este diagnóstico por níveis aproxima-se do que Vygotsky (1978) designou por "zona de desenvolvimento proximal": a distância entre aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com apoio. Na opinião de Santos Kulua, o programa AIC aplica, na prática angolana, exatamente esse princípio teórico.

Correção proposta: não se ensina a turma; ensina-se cada aluno dentro da turma.

TRANSFORMAR A AVALIAÇÃO NUMA SENTENÇA

Uma nota isolada raramente explica o que o aluno sabe ou precisa de desenvolver. Alfredo e Tortella (2012) identificam, na formação de professores angolanos, um modelo de avaliação fortemente classificatório, apesar da intenção formativa oficial.

Freire (1970) já alertava que um ensino não dialógico tende a reduzir o aluno a objeto de avaliação, e não a sujeito dela. Na opinião de Santos Kulua, esta leitura teórica explica, em parte, por que a avaliação classificatória identificada por Alfredo e Tortella (2012) persiste: não é apenas falta de formação técnica, é também uma visão de fundo sobre o papel do aluno.

Correção proposta: a avaliação deve funcionar como diagnóstico, não como tribunal.

PUNIR O ERRO EM VEZ DE O UTILIZAR

Quando o erro é ridicularizado, o aluno deixa de participar — extinguindo o espaço de interação social em que, segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem se constrói.

Freire (1970) sustenta, de forma convergente, que uma pedagogia dialógica exige espaço para a

palavra do educando, incluindo o erro, sem o qual a relação se torna impositiva. Na opinião de Santos Kulua, punir o erro publicamente é, na prática, negar ao aluno esse espaço dialógico que os dois autores, por vias distintas, consideram indispensável.

Correção proposta: distinguir erro de negligência, e tratar o erro como dado pedagógico, nunca como falha de carácter.

ENSINAR PARA O EXAME

Perguntar "sai no teste?" substitui "para que serve isto?", favorecendo memorização de curto prazo em detrimento de competências transferíveis.

Knowles (1984) sustenta que a motivação para aprender aumenta quando o conteúdo tem relevância prática reconhecida pelo aprendente, exatamente o oposto de uma aprendizagem orientada apenas para o exame. Na opinião de Santos Kulua, ensinar para o exame é, por isso, uma negação direta do princípio andragógico da relevância, mesmo quando aplicado a crianças e jovens.

Correção proposta: treinar o aluno a compreender, aplicar, comparar e argumentar, não apenas a reconhecer padrões.

ESQUECER QUE O ALUNO JÁ SABE ALGUMA COISA

Nenhum aluno chega vazio à sala de aula. A perspetiva sociocultural de Vygotsky (1978) sustenta que a aprendizagem parte de uma base social já existente.

Freire (1970) parte de pressuposto semelhante ao defender que todo o educando chega à relação pedagógica com um saber prévio sobre o mundo, que o educador não pode ignorar sem reproduzir a lógica bancária. Na opinião de Santos Kulua, as duas leituras convergem: ignorar o saber prévio do aluno é, ao mesmo tempo, um erro cognitivo e um erro dialógico.

Correção proposta: partir do que o aluno já sabe para o fazer avançar.

ESQUECER COMO APRENDEM OS ADULTOS

Tratar pedagogicamente um adulto do ensino noturno ou da EJA como se fosse uma criança ignora décadas de investigação em andragogia (Knowles, 1984) — tema desenvolvido na secção 7.

Vygotsky (1978) oferece um argumento complementar: a mediação eficaz depende de reconhecer o nível de desenvolvimento real de quem aprende, seja criança ou adulto. Na opinião de Santos Kulua, os dois quadros teóricos convergem para a mesma exigência: o método deve ajustar-se a quem aprende, e não o contrário.

Correção proposta: aplicar sistematicamente os princípios andragógicos ao ensino de jovens e adultos.

ENSINAR CONTEÚDOS SEM ENSINAR A APRENDER CONHECER UMA DEFINIÇÃO OU DECORAR UMA FÓRMULA NÃO EQUIVALE A SABER APLICÁ-LA: CONTEÚDO NÃO É COMPETÊNCIA.

Knowles (1984) sustenta que o adulto aprende melhor quando aplica o conhecimento a problemas reais; Freire (1970), por via distinta, defende que o saber só se consolida quando articulado com a prática concreta do educando. Na opinião de Santos Kulua, esta convergência confirma que conteúdo sem aplicação prática tende a permanecer como informação memorizada, não como competência.

Correção proposta: transformar conhecimento em capacidade de ação inteligente.

TRATAR A CRIATIVIDADE COMO DECORAÇÃO

Reservar a criatividade a festas escolares ignora que pensar de forma original — formular hipóteses, resolver problemas — é o próprio objetivos da educação.

Freire (1970) relaciona direitamente a consciência crítica à capacidade de questionar e reinventar a realidade, e não apenas reproduzi-la. Na opinião de Santos Kulua, tratar a criatividade como atividade decorativa é, portanto, uma forma indireta de limitar essa mesma consciência crítica que o sistema diz valorizar.

Correção proposta: integrar problemas abertos no currículo regular de todas as disciplinas.

CONFUNDIR DISCIPLINA COM SILÊNCIO

Uma sala completamente silenciosa pode estar pedagogicamente morta; disciplina não deveria significar ausência de perguntas.

Vygotsky (1978) sustenta que a linguagem e a interação verbal são instrumentos centrais do desenvolvimento cognitivo. Na opinião de Santos Kulua, uma sala onde o aluno não fala não oferece, por definição, as condições que esse quadro teórico considera necessárias à aprendizagem, por mais disciplinada que pareça.

Correção proposta: redefinir disciplina como organização do pensamento coletivo.

ENSINAR SEM NUNCA VOLTAR A APRENDER

Professores que não atualizam materiais há décadas contrariam a própria dinâmica que a formação docente angolana pressupõe. Julião (2020) documenta hiatos entre formação de professores e mudança efetiva nas práticas de sala de aula.

Knowles (1984) inclui a reflexão contínua sobre a própria prática como um dos princípios centrais da aprendizagem adulta, princípio que se aplica também ao professor enquanto aprendente permanente. Na opinião de Santos Kulua, um professor que deixa de refletir sobre o seu método está, paradoxalmente, a violar o mesmo princípio andragógico que seria chamado a aplicar aos seus alunos adultos.

Correção proposta: instituir a formação contínua como hábito profissional regular.

CONFUNDIR ESCOLA QUE ENSINA A OBEDECER COM ESCOLA QUE ENSINA A PENSAR

Um sistema que só treina obediência acaba, inevitavelmente, por sacrificar o pensamento autónomo — risco já alertado por Freire (1970) a propósito da educação bancária.

Vygotsky (1978) sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento crítico, depende da qualidade da mediação social oferecida ao aprendente. Na opinião de Santos Kulua, uma escola que não medeia essa autonomia intelectual limita, nos termos dos dois autores, o próprio desenvolvimento cognitivo que diz querer promover.

Correção proposta: decidir, com clareza institucional, que tipo de cidadão a escola pretende formar.

A SUPERLOTAÇÃO DAS TURMAS: QUANDO UM PROFESSOR TENTA ENSINAR 80 A 90 ALUNOS

Este erro silencioso é descrito a partir da experiência profissional direta de Santos Kulua como diretor de turma e professor de Língua Portuguesa na EJA e na 7.ª classe, no Colégio 11 de Novembro, Negage, Uíge. Turmas de 80 a 90 alunos impedem o acompanhamento individual, a correção atempada e a deteção de lacunas — convergindo com a evidência empírica de Alfredo e Tortella (2012) sobre turmas numerosas em Angola.

Na opinião de Santos Kulua, a convergência entre o testemunho profissional direto e a investigação de Alfredo e Tortella (2012) reforça a plausibilidade deste erro sem que uma fonte substitua a outra: uma é observação de sala de aula; a outra, investigação empírica publicada.

Correção proposta: tratar o rácio professor-aluno como uma variável pedagógica central, e não apenas como uma restrição administrativa.

CERTIFICADOS VERDADEIROS, PORÉM NOTAS FALSAS

Um certificado pode ser formalmente verdadeiro sem traduzir fielmente a aprendizagem real do aluno. Não se trata de falsificação de documentos, mas de algo mais subtil: um documento oficialmente válido cuja representação académica nem sempre corresponde ao que foi efetivamente aprendido. A Lei de Bases (Angola, 2020) atribui ao certificado a função de comprovar o aproveitamento escolar real do aluno; quando essa correspondência falha, o sistema certifica formalmente percursos cuja aprendizagem não foi suficientemente verificada.

Em salas com perto de cem alunos e o espaço individual praticamente inexistente, a avaliação individual esbarra em condições físicas que a dificultam à partida — um relatório de monitorização global da educação aponta um rácio médio de 56 alunos por professor no ensino primário angolano (UNESCO, 2024 apud Economia & Mercado, 2026). Nesse ambiente, a cópia deixa de ser exceção para se tornar construção coletiva de respostas.

Há ainda o problema da nota que diverge da memória pedagógica do professor: um aluno que revelou dificuldades ao longo do ano e que, na avaliação final, surge com um resultado surpreendentemente elevado, sem evolução observada no percurso. Quando decisões de transição resultam de pressão administrativa — para "não criar problemas com a família" — em vez de evidência pedagógica documentada, separam-se aprovação administrativa e aprendizagem efetiva. Um país não pode tomar decisões educacionais com base nesse espelho deformado.

Considere-se uma situação fictícia, de fim de ano letivo: "Director, este aluno precisa de transitar." "Professor, mas ele não atingiu os objetivos mínimos." "Compreendo, mas precisamos de analisar a situação." "Acompanhei o aluno durante todo o ano; tenho os testes e os registos. Ele apresenta dificuldades que ainda não foram superadas." "Mas se ele reprovar, teremos problemas com a família." "E se ele passar sem estar preparado, teremos problemas com o próprio aluno no futuro." A pergunta que esta conversa levanta é real: a decisão deve resultar de procedimentos claros, evidências pedagógicas e normas transparentes — nunca de uma disputa pessoal entre professor e direção.

Entre as medidas que compõem uma reforma da avaliação capaz de responder a este erro silencioso destacam-se: redução progressiva do número de alunos por turma; provas com versões diferentes, para dificultar a cópia direta; avaliação oral e prática, além da escrita; portefólio do aluno, com evidências de evolução; auditoria aleatória de pautas; mecanismo independente de recurso entre professor e direção; avaliação externa por amostragem (INADE, 2025); e responsabilização baseada em evidências, investigando o sistema antes de acusar professores, direções ou alunos isoladamente.

Na opinião de Santos Kulua, o diálogo fictício acima ilustra, de forma deliberadamente simples, uma tensão real: entre a pressão administrativa pela transição e a evidência pedagógica documentada, só a segunda deveria decidir — e é essa prioridade que falta, com frequência, nas escolas angolanas.

Correção proposta: equilibrar avaliação interna com avaliação externa (INADE, 2025), portefólio do aluno, auditoria de pautas e mecanismo independente de recurso.

A FALTA DE CLAREZA NOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Há um erro silencioso que antecede e agrava vários dos anteriores: a avaliação contínua ser praticada sem que os seus princípios, critérios e procedimentos estejam explícitos. O professor realiza

catividades avaliativas sem comunicar previamente os objetivos, os critérios de correção e as competências a desenvolver; o aluno é, assim, submetido a exigências que desconhece, o que dificulta compreender os seus próprios resultados e identificar o que precisa de melhorar. O problema não está na avaliação contínua em si, mas na forma como é concebida, comunicada e aplicada.

Este erro silencioso manifesta-se em pelo menos oito formas recorrentes: ausência de critérios explícitos, comunicados antes da atividade;, confusão entre avaliar, classificar e efetivamente compreender a aprendizagem; insuficiência de feedback pedagógico específico e construtivo, em vez de veredictos como "mal" ou "incompleto"; falta de coerência entre os objetivos de ensino e os instrumentos usados para os avaliar; subjetividade e falta de uniformidade na atribuição de classificações, por ausência de descritores de desempenho; ausência de diagnóstico das causas dos erros, e não apenas do seu registo; predominância de instrumentos pouco diversificados, sobretudo o teste escrito; e excesso de atividades avaliativas sem finalidade pedagógica definida, que aumentam a pressão sobre os alunos sem melhorar a aprendizagem.

Na leitura de Santos Kulua, esta falta de clareza converge com o que Alfredo e Tortella (2012) já haviam identificado sobre a cultura avaliativa angolana: mesmo quando a intenção formativa está prevista nos documentos oficiais, as condições concretas de trabalho — e, aqui, a ausência de critérios explícitos e de feedback estruturado — impedem, na prática, que essa intenção se concretize. Para que a avaliação contínua cumpra a sua função pedagógica, deve obedecer a sete princípios: clareza e transparência dos critérios, comunicados antes da atividade; justiça e equidade; validade e coerência entre instrumentos e objetivos; carácter formativo, com feedback que ajude o aluno a melhorar; continuidade e acompanhamento ao longo do tempo; diversificação dos instrumentos de recolha de evidências; e utilização pedagógica efetiva dos resultados, traduzida em decisões concretas sobre o ensino.

Knowles (1984) sustenta, de forma complementar, que o adulto aprende melhor quando compreende antecipadamente os critérios e a relevância daquilo que lhe é pedido — princípio válido também para crianças e jovens. Na opinião de Santos Kulua, a falta de clareza nos critérios de avaliação contínua é, por isso, um problema andragógico tanto quanto pedagógico: viola npra mesma exigência de transparência que Knowles atribui à boa aprendizagem adulta.

Correção proposta: elaborar, para cada disciplina, um plano de avaliação com objetivos, critérios e instrumentos definidos e comunicados aos alunos desde o início; utilizar grelhas com descritores de desempenho; institucionalizar o feedback pedagógico específico, seguido de oportunidades de correção; diversificar os instrumentos avaliativos; e promover momentos regulares de coordenação entre professores para rever critérios e partilhar instrumentos.

A MÁ REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR EM ANGOLA

A educação não se constrói apenas com salas de aula, manuais e programas curriculares; constrói-se, sobretudo, com professores valorizados. Em Angola, a má remuneração dos docentes constitui um dos problemas silenciosos que podem comprometer a qualidade do ensino. Os seus efeitos nem sempre aparecem nas estatísticas: manifestam-se no cansaço, na preocupação constante com a sobrevivência, na desmotivação e na dificuldade de dedicar ao trabalho pedagógico a energia de que os estudantes precisam.

Freire (1996), ao refletir sobre a autonomia e a responsabilidade na prática educativa, ajuda-nos a compreender que ensinar é uma atividade ética e exigente, que não pode ser separada das condições em que o trabalho docente é realizado. Esteve (1999), ao analisar o mal-estar docente, chama a atenção para as tensões que podem afetar a saúde e o exercício profissional dos professores. Essas contribuições permitem reconhecer que a qualidade do ensino não depende apenas da competência individual: depende também das condições materiais, sociais e institucionais em que o professor trabalha.

Na opinião de Santos Kulua, é contraditório exigir resultados escolares elevados quando o profissional responsável por formar técnicos de saúde, gestores, engenheiros, professores e futuros governantes enfrenta dificuldades para garantir as necessidades básicas da própria família. Um professor desmotivado pode continuar a entrar na sala de aula, mas a pressão financeira e emocional pode reduzir a sua disponibilidade, criatividade e capacidade de acompanhar os estudantes. Valorizar o professor não é um favor; é um investimento direto no desenvolvimento do país.

As reivindicações salariais apresentadas pelo Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF), incluindo os períodos de greve, devem ser entendidas como sinais de um problema que exige diálogo sério e soluções sustentáveis. A greve pode afetar o calendário escolar, mas ignorar as razões que levam os docentes a reivindicar também prejudica a educação. O caminho mais responsável é a negociação entre o Estado e os representantes dos professores, com metas claras, prazos realistas e mecanismos de acompanhamento.

Propõe-se, por isso, uma revisão progressiva da tabela salarial docente e a redução das diferenças remuneratórias consideradas excessivas entre professores e profissionais de outras instituições públicas, tomando a Administração Geral Tributária (AGT) como referência para um estudo comparativo transparente. A proposta não significa que todas as carreiras devam receber exatamente o mesmo salário, mas que se estabeleçam critérios justos, considerando formação, responsabilidade, tempo de serviço,

especialização e impacto social. A comparação deve apoiar-se em dados oficiais e em carreiras equivalentes, evitando números sem confirmação.

Angola precisa de uma política de valorização docente que combine remuneração digna, progressão na carreira, formação contínua, condições de trabalho e respeito institucional. Quando o professor é valorizado, ganha o professor, ganha o estudante e ganha a sociedade. A aprendizagem começa muito antes de o professor escrever no quadro: começa também na forma como o país reconhece e recompensa quem ensina.

COMO DEVEM APRENDER OS ADULTOS? UMA PEDAGOGIA ANDRAGÓGICA PARA ANGOLA

Uma parte significativa do sistema educativo angolano — ensino noturno, Educação de Jovens e Adultos, formação profissional, ensino superior — trabalha com aprendentes adultos. Knowles (1984) sustenta que os adultos possuem experiência acumulada, valorizam a relevância prática do conhecimento e orientam-se preferencialmente para problemas e objetivos concretos.

SETE PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS APLICÁVEIS AO CONTEXTO ANGOLANO

1. Experiência — o adulto deve poder trazer para a aula aquilo que já viveu.
2. Relevância — o conteúdo deve responder a necessidades reais, ou claramente demonstráveis.
3. Problematização — apresentar problemas concretos, e não apenas respostas prontas.
4. Participação — o adulto deve participar ativamente na construção da sua aprendizagem.
5. Autonomia — reduzir progressivamente a dependência do professor.
6. Aplicação — o conhecimento deve ser aplicado a situações concretas da vida profissional.
7. Reflexão — refletir sobre o que funcionou, o que falhou e o que precisa de melhorar.

QUADRO-SÍNTESE: DO ERRO SILENCIOSO À CORRECÇÃO

Erro silencioso	Sintoma visível na sala de aula	Correção pedagógica proposta
Ensino confundido com aprendizagem	Professor fala, aluno copia, aprendizagem some	Procurar evidência diária de aprendizagem
Professor dono absoluto da palavra	Monólogo, aluno em silêncio total	Perguntar, escutar, provocar
Turma tratada como um só aluno	Mesma explicação para todos os níveis	Diagnosticar níveis e diferenciar a instrução
Avaliação como sentença	Nota sem explicação nem plano de melhoria	Avaliação formativa: diagnosticar e intervir
Erro punido, não utilizado	Aluno deixa de participar	Erro como dado pedagógico
Ensino orientado para o exame	"Isto sai no teste?"	Ensinar para competências transferíveis
Conhecimento prévio ignorado	Aula começa do zero	Partir do que o aluno já sabe
Adulto tratado como criança	Andragogia ausente no ensino noturno/EJA	Aplicar os sete princípios andragógicos
Conteúdo sem competência	Decora a fórmula, não sabe usá-la	Ensinar a aplicar, comparar e argumentar
Criatividade tratada como decoração	Só aparece em festas escolares	Problemas abertos no currículo regular
Disciplina confundida com silêncio	Turma calada lida como exemplar	Disciplina como pensamento organizado
Professor que parou no tempo	Apontamentos de vinte anos	Formação contínua como hábito regular
Escola que ensina a obedecer	Aluno cumpridor, não questiona	Formar para o pensamento autónomo
Turma superlotada (80–90 alunos)	Sem acompanhamento individual	Rácio professor-aluno como variável central
Certificação sem aprendizagem real	Nota alta contradiz o percurso	Avaliação externa + portefólio + auditoria
Avaliação contínua sem critérios claros	Aluno desconhece exigências e critérios	Plano de avaliação, grelhas e feedback estruturado

Fonte: Santos Kulua, 2026.

PROPOSTAS CONCRETAS DE INTERVENÇÃO

PARA OS PROFESSORES

Freire (1970) sustenta que superar a educação bancária exige uma relação dialógica entre professor e aluno, na qual o erro e a pergunta assumem lugar central no processo de ensino. Vygotsky (1978), por uma via teórica distinta — a da mediação social da aprendizagem —, converge com esse pressuposto ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo avança quando o professor atua como mediador daquilo que o aluno ainda não consegue realizar sozinho. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência entre duas tradições tão distintas — a crítica pedagógica latino-americana e a psicologia soviética do desenvolvimento — não é coincidência: reforça a tese de que a qualidade do ensino depende, antes de tudo, de o professor abandonar o papel de único emissor de conteúdo e assumir o de mediador de perguntas, evidências e progresso real.

Na prática angolana, esta convergência traduz-se em recomendações concretas: planificar cada aula a partir da pergunta "que evidência terei, hoje, de que os alunos aprenderam?"; reservar tempo real para o aluno falar, errar e ser corrigido sem humilhação pública; diagnosticar, pelo menos duas vezes por trimestre, os níveis reais de leitura, escrita e cálculo da turma; devolver os erros das avaliações como orientação escrita, e não apenas como número final; e atualizar, todos os anos, uma parte substancial dos exemplos e materiais utilizados.

PARA AS ESCOLAS E GESTORES

Alfredo e Tortella (2012) e Julião (2020) convergem ao identificar, a partir de evidência empírica angolana, que as condições estruturais — turmas numerosas, condições de trabalho adversas, hiatos entre formação de professores e mudança efetiva na sala de aula — pesam tanto quanto a vontade individual de professores e gestores. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência entre dois estudos independentes reforça que a escola, enquanto instituição, tem responsabilidade direta na criação de condições de trabalho, e não pode transferir para o professor, isoladamente, toda a responsabilidade pela qualidade pedagógica.

– Instituir momentos regulares de formação contínua interna, incluindo sobre critérios de avaliação;

– Criar mecanismos de agrupamento por nível real, mesmo em turmas numerosas, como demonstra a experiência do programa

AIC (UNICEF Angola, 2025);

– Definir limites realistas de alunos por turma, tratando o rácio professor-aluno como condição pedagógica;

– Rever critérios internos de avaliação, exigindo indicação de progresso, e não apenas classificação;

– Reconhecer, formalmente, professores que promovam metodologias ativas e avaliação transparente.

PARA DECISORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Os resultados do programa Aprendizagem na Idade Certa (UNICEF Angola, 2025) e a institucionalização dos Exames Nacionais (INADE, 2025) convergem ao demonstrar que mecanismos externos de diagnóstico e avaliação produzem ganhos mensuráveis quando articulados com a prática de sala de aula. Na opinião do autor deste artigo, esta convergência deveria orientar a política pública: investir em avaliação externa e em programas com base pedagógica comprovada tende a ser mais eficaz do que anunciar reformas curriculares sem verificação posterior de resultados.

– Alinhar currículos e exames com competências, e não apenas com conteúdos memorizáveis;

– Expandir programas com base pedagógica comprovada, como a Aprendizagem na Idade Certa (UNICEF Angola, 2025);

– Consolidar a avaliação externa e os Exames Nacionais como mecanismo regular de diagnóstico (INADE, 2025);

– Investir em formação de professores sobre avaliação formativa, área identificada como crítica por Alfredo e Tortella (2012);

– Criar mecanismos institucionais de auditoria de pautas e de recurso independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola construiu, nas últimas décadas, um sistema educativo capaz de matricular milhões de crianças, jovens e adultos — um feito que, por si só, merece reconhecimento. O problema não está em ter alunos sentados nas salas. Está no que, silenciosamente, se deixa de fazer depois de os sentar.

Não é preciso esperar por mais um edifício para deixar de punir o erro. Não é preciso esperar por mais um manual para começar a perguntar aos alunos o que já sabem. Não é preciso esperar por mais um orçamento para comunicar critérios de avaliação com clareza. Angola não necessita apenas de mais escolarização. Necessita, sobretudo, de mais aprendizagem dentro da escolarização que já tem — e essa mudança depende, em primeiro lugar, de professores, gestores e decisores dispostos a admitir que o erro silencioso existe, e a deixar de o confundir com normalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo, F. C. H., & Tortella, J. C. B. Avaliação da aprendizagem e formação de professores em Angola. **Roteiro, 37(2), 191–210. 2012**.

Angola. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto). **Diário da República, I Série, n.º 123.** Luanda: Imprensa Nacional. 2020.

Banco Mundial. **Human Capital Index:** Angola. Washington, DC: World Bank Group. 2020.

Economia & Mercado. **Abandono escolar agrava-se e só 24% concluem o secundário em Angola, aponta relatório da UNESCO**. https://www.economiaemercado.com/artigo/abandono-escolar-agrava-se-e-so-24-concluem-o-secundario-em-angola-aponta-relatorio-da-unesco. 2026.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Freire, P. **Pedagogy of the oppressed**. Herder and Herder. 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Nacional de Avaliação, Desenvolvimento e Inovação Educacional [INADE]. **Exames Nacionais 2025–2026**. https://inade.gov.ao/exames-nacionais. 2025.

Julião, A. L. Formação de professores, ensino primário e qualidade educativa em Angola: vazios e pontes na relação. **Revista Internacional de Formação de Professores, 5, e020002. 2020**.

Knowles, M. S. **The adult learner:** A neglected species (3.ª ed.). Gulf Publishing. 1984.

UNICEF Angola. **Avaliação formativa da implementação do programa piloto de reforço escolar "Aprendizagem na Idade Certa – AIC" em Angola (2024–2025)**. Luanda: UNICEF. 2025.

Vygotsky, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Harvard University Press. 1978.



https://doi.org/10.52078/8mwejh64

ISSN 2675-2573

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama
António Evaristo
Faustino Moma Tchipesse
Miguel Divovo
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo
Fernando Massi Argentino
Fernando Pascoal da Silva
Elisa João Esteves Cazola
Ondina Francisco Futa
Glaucimer Silva Batista de Almeida
Joana Cristina de Barros
Joice Pereira Marques
José António Afonso Joaquim
José Miguel Kissanga Vunge
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria Madalena Sampaio Silva
Marissol Caetano Ferreira de Fonte
Marli Aparecida Rosa
Milton Gil Zaia Jacinto
Natalia Gordiano
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf
Ngombo Rodrigues Lucau
Heidi Morais Quimuanga
Casimiro Manuel Agostinho
Pedro Isaac
Mateus Queiroz Tchamolehã
Rafaela Gois Zirpolo
Roseli Brito Tenório Ramos
Rosemeire de Araujo Fonseca
Sabino Lázaro Argentino
Santos Kulua João
Tatiana Miranda Lima
Vasco Fragata Moniz
Vernete Nginga Sebastião
Violeta Ana Jaime da Silva André
Walter Albino António Sassoma
Wilder Dala Quinjango
Zacarias Kameia

Indexadores:

Crossref · CiteFactor Academic Scientific Journals · Google Acadêmico · sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras

Filiada à:

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos · ISSN International Standard Serial Number Brazil · ibict Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia · doi

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

debian · Scribus Desktop Publishing · LibreOffice The Document Foundation · gimp · Inkscape · Platform & workflow by OJS / PKP

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO