

# Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano IV n. 45 Out. 2023  
ISSN 2675-2573

**Antonieta de Barros**

**A ALMA FEMININA SE TEM DEIXADO  
ESTAGNAR, POR MILHARES DE  
ANOS, NUMA INÉRCIA CRIMINOSA.**



Filiada à  
**ABEC**  
BRASIL  
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

 **CiteFactor**  
Academic Research Journals

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

# Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 45 - Outubro de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

**Editor Responsável:**

Antônio Raimundo Pereira Medrado

**Editor correspondente (Angola):**

Manuel Francisco Neto

**Coordenaram esta edição:**

Vilma Maria da Silva

Mirella Clerici Loayza

**Organização:**

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

**Colunista:**

Isac Chateaneuf

## AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Calunda dos Santos Jorge

Girlene Nascimento da Silva Mantovani

Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro

Graziela de Carvalho Monteiro

Jonatas Hericos Isidro de Lima

Lina dos Santos

Nelson André A. Quissungo

Rosemary Nunes Gomes

Sabalo João Luanda

Sheila Bastos Soares

Solange Alves Gomes Zaghi

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 45 (out. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 104 p. : il. color

**Bibliografia**

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2675-2573.rpe.45

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

**ACESSOS:**

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.45>

**A**

São Paulo | 2023

## Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

## Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

## Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima  
Andreia Fernandes de Souza  
Antônio Raimundo Pereira Medrado  
Isac Chateaneuf  
José Wilton dos Santos  
Manuel Francisco Neto  
Vilma Maria da Silva

## Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins  
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt  
Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza  
Profa. Dra. Denise Mak  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto  
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco  
Profa. Mirella Clerici Loayza  
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara  
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

## Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

## Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima  
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva  
Prof. Dr. Isac Chateaneuf  
Prof. Me. José Wilton dos Santos

## Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado  
Vilma Maria da Silva  
Lee Anthony Medrado

## Contatos

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

## Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>  
<https://pixabay.com>  
<https://www.pngwing.com>  
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições  
**Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

## PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

## PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.  
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &  
workflow by  
OJS / PKP

Google Acadêmico



**[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)**

**A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais**

**05 APRESENTAÇÃO**

Prof. Antônio Raimundo Pereira Medrado

**06** Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**08 ANTONIETA DE BARROS**

"A ALMA FEMININA SE TEM DEIXADO ESTAGNAR, POR MILHARES DE ANOS, NUMA INÉRCIA CRIMINOSA."

**ARTIGOS**  
**ARTIGOS**

1. APLICAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E HÁBITOS NO ESTUDO DAS FUNÇÕES MATEMÁTICAS CALUNDA DOS SANTOS JORGE	11
2. A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE MATEMÁTICA GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVAN	21
3. A INFLUÊNCIA DOS JOGOS NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO	29
4. A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA	37
5. INSUCESSO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE AS CAUSAS NO CONTEXTO ANGOLANO LINA DOS SANTOS	45
6. QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA NELSON ANDRÉ A. QUISSUNGO	53
7. GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO EM ITAQUAQUECETUBA ROSEMARY NUNES GOMES	69
8. A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE: VANTAGENS E DESVANTAGENS SABALO JOÃO LUANDA	75
9. LITERATURA E IMAGINAÇÃO INFANTIL SHEILA BASTOS SOARES	87
10. A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES SOLANGE ALVES GOMES ZAGH	95

## QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA

NELSON ANDRÉ A. QUISSUNGO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo propõe-se a compreender os fundamentos político-pedagógicos da transição automática nas classes iniciais dos ciclos de ensino-aprendizagem no ensino primário diante de uma tendência social que parece imputar o fraco aprendizado dos alunos, principalmente neste nível, a implementação da transição automática nas classes iniciais de cada ciclo a partir da segunda reforma educativa. Através do aporte bibliográfico, pode-se perceber que a organização do ensino-avaliação-aprendizagem em ciclos responde à necessidade de instauração de um sistema educativo mais inclusivo, seja como garantia ao acesso à educação, mas também como forma de garantir o direito à aprendizagem para todos a partir de um sistema de avaliação centrado na aprendizagem e capaz de respeitar o ritmo de crescimento de cada um tal como defendido nas teorias socio-construtivistas assumidas no contexto didático-pedagógico angolano a partir da última reforma educativa. Assim, renunciar a transição automática no ensino primário indicia uma resistência às mudanças necessárias nos procedimentos didático-pedagógicos para que se garanta a construção das aprendizagens significativas. Isto constituiu um recuo do sistema educativo diante dos avanços pelo menos ao nível das concepções políticas e teóricas do acto educativo escolarizado no contexto angolano.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Aprendizagens; ensino; Inclusão escolar; transição automática.

### ELIMINAÇÃO DA TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA E A QUESTÃO DA QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANGOLA: UM DILEMA ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS DE UM SISTEMA EDUCATIVO

A educação constitui hoje o alicerce para desenvolvimento das pessoas e consequentemente das comunidades humanas. Por isso, todos os países que almejam garantir o desenvolvimento sustentável têm empreendido diversas reformas, totais ou parciais, aos seus sistemas educativos com o intuito de formar seus cidadãos para os desafios impostos pela conjuntura actual, seja, ao nível global ou local.

<sup>1</sup> Licenciado em pedagogia pelo ISDB – Universidade Católica de Angola; mestre em ciências da educação pelo ISCED –Luanda, na opção pedagogia do ensino superior. É professor de Desenvolvimento Pessoal e Socio-profissional no ISDB.

---

No caso específico de Angola, desde 2004, objectivando a melhoria da qualidade do processo de ensino-avaliação-aprendizagem com a segunda reforma educativa, efectuaram-se mudanças significativas no desenho de práticas avaliativas em que surgiram inovações com a adopção de um sistema de avaliação ao serviço da aprendizagem, isto é, centrado na avaliação formativa contínua. Com base a isto, concebeu-se também uma organização das aprendizagens em ciclos, criando um sistema de transição automática para as classes de entrada de cada ciclo, pois, somente do segundo ciclo é que são avaliados os objectivos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o ensino primário foi organizado em três ciclos: 1.ª e 2.ª classes; 3.ª e 4.ª classes; 5ª e 6ª classes (LBSEE, artigo 28º). A avaliação dos objectivos pedagógicos efectua-se na última classe do ciclo.

Não falta quem considere que tenha havido um retrocesso na qualidade da educação em geral e no processo de ensino-aprendizagem em particular, principalmente com o sistema de transição automática para a 1ª, 3ª e 5ª classes. O SINPROF (Sindicato Nacional dos Professores não Universitários), por exemplo, propôs ao governo entre as suas reivindicações em 2019, a anulação da transição automática o que, de certo modo, afecta a avaliação dos objectivos pedagógicos por ciclos de aprendizagem. Esta exigência foi atendida a partir do ano lectivo 2021/2022.

Diante desta situação, pode colocar-se a seguinte questão: a anulação do regime de transição automática constitui uma melhoria ou um retrocesso do sistema educativo em relação a promoção da qualidade do processo de ensino-avaliação-aprendizagem?

Na tentativa de responder a este questionamento é que se estabeleceu como objectivo geral compreender os fundamentos político-pedagógicos da transição automáticas nas classes iniciais dos ciclos de ensino-aprendizagem. No específico, pretende-se estabelecer relação entre a transição automática e a qualidade do processo de ensino-avaliação-aprendizagem bem como, identificar os factores que estão na base da resistência dos agentes da educação às mudanças nas práticas didáctico-pedagógicas que têm lugar na escola.

O artigo discute quatro itens. Em primeiro lugar, procura apresentar os fundamentos político-pedagógicos da transição automática. Em segundo lugar, procura rebater as críticas que se fazem em torno da transição automática como sendo um dilema entre avanços e recuos do sistema educativo. Em terceiro lugar, reflete sobre as possíveis razões da resistência dos agentes de educação às mudanças no sistema de ensino-avaliação e, por fim, apresenta a relação entre a transição automática e a qualidade do processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

## **1. FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA NO ENSINO PRIMÁRIO**

A transição automática não é novidade no contexto educativo mundial. Países como Brasil, França e Itália usam-na no ensino primário ou fundamental. Através deste princípio, procura-se diminuir ou mesmo zerar os índices de repetências e analfabetismo. Por exemplo, o artigo 3º do Decreto 62/17 sobre “Os Princípios da Avaliação no Sistema Educativo Italiano”, proíbe a reprovação no ensino primário, excepto em casos, verdadeiramente extraordinários,

---

em que os responsáveis da escola em unanimidade e com uma ampla motivação o proponham. No entanto, reafirma que para alunos que não tenham atingido o suficiente nas disciplinas, a escola deve “ativar estratégias específicas para a melhoria dos níveis de aprendizagem” (República Italiana, Decreto 62/17).

No caso específico de Angola, desde a primeira reforma educativa (1977-1990) assumiu-se como eixo central da nova política educativa pós-independência a maior oportunização de acesso à educação e à continuidade de estudos, bem como a gratuidade do ensino e do aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

No entanto, embora se consagrasse o direito à educação para todos, este restringia-se sempre a possibilidade de acesso à escola pública e pouco ou nenhuma referência fazia a permanência efectiva do aluno na escola com a garantia da sua aprendizagem (Nguluve, 2010; Paxe, 2017).

O diagnóstico da primeira reforma educativa realizado em 1986 pelo MED (Ministério da Educação) evidenciara a necessidade de uma segunda reforma. Sabe-se que até 1995 a taxa líquida de escolarização era inferior a 60%. Em 1998, por exemplo, o I nível de escolaridade ocupava cerca de 73% do total dos alunos matriculados no Ensino de Base Regular. No entanto, apenas 12,2% atingia a 4ª classe<sup>2</sup>. XXXX - Neste mesmo período, a eficácia escolar (rendimento) no I nível era estimado em 46,7% sendo que, 27% dos alunos matriculados no nível em referência tinham abandonado a escola e 26,8% tinham sido reprovados nos exames finais (MED, 2001).

Esta situação é deveras grave e preocupante, pois se considerarmos que “os alunos que abandonaram a escola no decurso do ano lectivo, ou os que reprovaram nos exames podem não se matricular no ano seguinte devido à falta de vagas, circunstâncias familiares ou outros factores” (MED, 2001, p. 24).

É perceptível que o contexto acima descrito, a educação escolar é permeada de pecados mortais no ensino-avaliação-aprendizagem dos alunos (Afonso, 2022). O ensino centra-se na figura do professor como sendo o agente capaz de proporcionar os estímulos de que o aluno necessita para assimilar o conteúdo que, neste contexto, corresponde à aprendizagem. No âmbito da avaliação, privilegiam-se os conhecimentos e aptidões dos alunos sendo que, na prática é sobre eles que recaí a maior responsabilidade pelas falhas nas aprendizagens. Mais que promover a aprendizagem dos alunos, este sistema centra-se na selecção e exclusão expressos pelos binómios aprovado vs reprovado e transita vs não transita.

Assim, a regulação das aprendizagens dos alunos dá-se de modo retroactivo visto que, as dificuldades dos alunos não são detectadas durante, mas sim após o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2009), quando nada mais ou pouco se pode fazer para garantir a aprendizagem.

As práticas didáctico-pedagógicas vigentes neste âmbito são inadequadas à realidade política e cultural de hoje onde se pretendem práticas condicentes às relações democráticas.

---

2. O Sistema Educativo da primeira reforma estruturava o ensino de base em três níveis: I nível 1ª à 4ª classe; II nível da 5ª à 6ª classe e III nível da 7ª à 8ª classe. A este seguia um ensino Pré-universitário (9ª à 11ª classe) ou Ensino Médio Técnico (9ª à 12ª classe). O Ensino Superior variava entre 4 a 6 anos.

Tais práticas são caracterizadas por pouco ou nenhum espaço para o diálogo, debate e negociação. Fundamentam-se na relação de poder sobre o educando e não na relação de parceria, aliança e diálogo de que o acto educativo necessita (Freire, 2017). Adopta procedimentos didácticos que formam o medo, o conformismo e a servidão. Por isso, pode-se dizer que é uma experiência educativa ainda antialogante e antidemocrática.

De modo a inverter a situação, o Estado Angolano com o apoio da ONU (Organização das Nações Unidas) formulou o Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para a década de 1995-2005. Este plano previa três períodos distintos para sua implementação: *Emergência* (2001/2002), *Estabilização* (2003/2006) e finalmente a *Expansão e o Desenvolvimento* (2007/2015).

A execução deste plano implicou mudanças substanciais na fundamentação, na concepção e na prática do acto educativo escolarizado no contexto angolano. No âmbito da fundamentação foram adoptadas novas teorias educativas de matriz socioconstrutivistas e progressistas (Afonso & Agostinho, 2019; MED, 2019; Afonso, 2022) em detrimento daquelas behavioristas que orientaram as acções dos actores da educação no período colonial e pós-independência.

No que concerne ao direito de acesso de todas as crianças ao ensino primário obrigatório, embora tenha conhecido melhorias, ainda hoje, constitui um desafio às políticas educativas. Assim, a transição automática responde politicamente a esta necessidade de imprimir maior fluidez ao sistema educativo de modo a que mais alunos tenham o direito à educação primária salvaguardado, não só em termos de acesso, mas também de permanência e garantia das condições para aprendizagem num ritmo adequado a cada indivíduo.

Nesta perspectiva, Jacomini (2010) entende que a pretensão de realizar uma educação para todos como modo de concretizar o direito à educação deve ser acompanhada por parte do Estado e da escola de uma busca de formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão.

Isto significa que, não obstante as situações diversas que caracterizam os alunos, seja de carácter motivacional (não querer aprender), falta de acompanhamento dos pais ou até mesmo dificuldades de aprendizagem, estes têm tanto direito de frequentar um ensino primário de qualidade quanto todos aqueles que reúnem todos esses requisitos, quer dizer, é responsabilidade da escola fazer com que todos aprendam e aprendam significativamente. Portanto, “a educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender os conhecimentos básicos e necessários para estar e actuar de forma consciente no mundo” (Jacomini, 2010, p. 45).

A implementação do regime de transição automática no Ensino Primário funda-se também no pressuposto de que o educando é um ser inacabado (Freire, 2018), portanto, um ser em desenvolvimento. É uma manifestação da crença na possibilidade de ele vir-a-ser, no sentido de vir a construir os conhecimentos necessários nos próximos ciclos, ou no ano lectivo subsequente, desde que se garanta um melhor acompanhamento. É uma oposição à lógica da pedagogia tradicional que, ao julgar somente o produto, considera o educando como um ser acabado. Neste sentido, Jacomini (2010, p. 23) entende que a “progressão continuada também pode ser compreendida numa perspectiva de ruptura com o carácter selectivo da escola ao propor o fim da reprovação anual” como estamos habituados.



---

Assim, promover a transição automática fundada na prática da avaliação formativa contínua é um “remar contra corrente” diante de uma sociedade que promove a exclusão e o individualismo. Por isso, no regime de transição automática avaliar é empreender tempo e recursos na aprendizagem do aluno num ritmo ditado pela dinâmica funcional do organismo aprendente.

Apartamo-nos aqui da conclusão de que “a transição automática despreza os contextos educacionais, tanto de cada aluno, turma, escola, região ou do país em geral” (Canivete, 2018, p. 106) ao procurar aprovar a todos os alunos.

Pelo contrário, o respeito pela especificidade de cada aluno exige que a escola crie condições e tempo para que cada um aprenda dentro do seu ritmo sem necessidade de compará-lo com os outros ou muito menos obrigá-lo a submeter-se ao ritmo de outros sob pena de ser castigado com a reprovação.

A compreensão das diferenças de ritmo de aprendizagem, no âmbito educativo incide “sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação” (Perrenoud, 2004, p. 13) e não a pretensão de que todos produzam os mesmos resultados nos mesmos tempos.

Não se trata de dar salto à natureza (Canivete, 2018), mas de acreditar na possibilidade de o aluno ser capaz de aprender se lhe for garantido o acompanhamento necessário. Por isso, defende-se que a implementação de classes de transição automática se reflecte positivamente na qualidade da educação onde é acompanhado de investimentos na formação dos professores e na criação de condições pedagógico-didáticas.

O maior desafio dos agentes da educação nos diversos níveis deve ser garantir estas condições e não reter o aluno por falta de tais condições, pois que, não se pode imputar a incompetência da escola e do sistema em geral ao aluno através da reprovação.

Deve-se ainda compreender que a organização da aprendizagem em níveis, cuja aprovação dos alunos fazia-se no final do ano lectivo durante a primeira reforma educativa, é resultado da herança colonial e da convicção de que, todos os indivíduos matriculados numa determinada classe são homogéneos, isto é, possuem as mesmas condições, capacidades, professores e, por isso, podem aprender no tempo determinado pelo sistema. Por conseguinte, os que apresentam resultados insatisfatórios são excluídos do direito às novas aprendizagens e níveis sucessivos. Em alguns casos, como ocorre ainda hoje, caso reprove duas vezes na mesma classe o aluno é excluído da escola.

## **2. REGIME DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA: UM DILEMA ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS DE UM SISTEMA EDUCATIVO**

Na verdade, as críticas ao sistema de avaliação que promove a transição automática revelam um pessimismo, um descrédito à capacidade de superação do aluno, a eficácia da avaliação ao serviço da aprendizagem, ao próprio docente e ao seu trabalho desenvolvido no acompanhamento do aluno. O entendimento subjacente, neste caso, é que se deve avaliar para classificar e seleccionar; poder qualificar no final dum ano lectivo, torna inútil todo o empenho docente e discente. Esta compreensão relega a responsabilidade do processo de aprendizagem somente ao aluno.

Deste modo, procura-se reavivar e exaltam-se as práticas tradicionais na educação e manifestam-se resistências às mudanças necessárias ao sistema educativo em prol da promoção de uma maior qualidade do processo de ensino-avaliação- aprendizagem na escola. Esta é uma situação de dilema entre avanço e retrocesso no sistema educativo angolano e na prática didáctico-pedagógica que tem lugar na sala de aulas.

O argumento que tende a imputar a “preguiça” e a “falta de dedicação”, tanto dos alunos como dos professores, e a não aprendizagem dos alunos a transição automática não é real, na medida em que antes da 2ª reforma educativa com a qual se implementou a transição automática e os ciclos de aprendizagem, quando os professores e alunos não eram “perniciosos”, “calculistas”, supostamente mais comprometidos com o acompanhamento dos alunos, para cada 100 alunos matriculados na 1ª classe apenas 30 concluíam a 4ª classe e 15 a 6ª classe. Isto significa que as taxas de reprovação no ensino primário estavam acima dos 30% (Relatório MDG/NEPAD, 2003), e os alunos eram reprovados porque não aprendiam como não aprendem agora.

Neste sentido, concordamos com Jacomini (2010, p. 77) ao entender que “os altos índices de reprovação com os quais a escola conviveu durante muito tempo escamoteavam a baixa qualidade do ensino”, no entanto, a escola habituou-nos a ver problema fora dela: nas políticas, nas famílias ou no próprio aluno como se este fosse um agente externo a ela. Dai que, a culpa é sempre dos outros, até na educação (Milando, 2022).

Segundo Piaget (1978, p. 61):

[...], a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objectivos efectivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, de uma aprendizagem no seu sentido mais amplo, alcançada por eles a partir das oportunidades que o meio lhes oferece.

Nesta linha de pensamento, não é o aluno que deve adaptar-se às condições da escola, mas é esta que deve sim estar à altura dos desafios do aluno. O que significa que a escola, torna-se extremamente responsável pelo possível à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimentos.

A perspectiva da avaliação assumida no actual contexto tomando as teorias socio-constructivistas como fundamento da acção didáctico-pedagógica na sala de aulas (MED/INIDE, 2019; Agostinho & Afonso, 2019), permite compreender o processo educativo como sendo um processo cumulativo, isto é, um processo que impulsiona para frente, para o desenvolvimento e não para a retroação. Por isso, é que o significado primeiro e essencial da acção avaliativa formativa contínua é o “prestar muita atenção” (Hoffmann, 2014), isto é, investir no conhecimento do aluno e buscar alternativas para uma acção educativa voltada para a sua autonomia como sujeito. Por isso, “aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que o aluno possa avançar sem aprender” (Both2017, p. 154).

De facto, a transição automática tem razão de ser na medida em que o centro do processo pedagógico é a aprendizagem do aluno. A maior preocupação da escola não deve ser aprovar ou reprovar, mas sim promover a aprendizagem.

---

Quando a aprendizagem é garantida, a aprovação acontece naturalmente, pois se conhecem os pontos de força do aluno e as possibilidades e habilidades que dispõe para continuar a aprender. Neste caso, a reprovação, acontece somente naqueles casos em que o aluno não participa do processo de construção do conhecimento necessário para o ciclo de aprendizagem.

Então, não basta que alunos sejam aprovados automaticamente para que se esteja diante de uma educação de qualidade. A organização do estudo em ciclos de aprendizagem e transição automática sem melhoria efectiva do ensino faz com que, “os alunos que eram reprovados ou evadidos, porque não aprendiam, sejam aprovados para as séries seguintes e permaneçam na escola, também sem aprender” (Paro, 2010, p. 12)

Este é, ao nosso ver, a situação do ensino em Angola. Apesar de ter-se reformado o sistema de avaliação e da educação em geral, não se atingiu a qualidade desejada, pois o ensino-avaliação-aprendizagem continuam a ser feitos seguindo moldes tradicionais, isto é, com pretensão de selecionar desvinculando, assim, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Este é um dos maiores pecados mortais do ensino-avaliação-aprendizagem no contexto educativo angolano (Afonso, 2022) – prender separar na prática didáctico-pedagógica o que as concepções teóricas socioconstrutivistas, assumidas para guiar a prática, uniram.

Diante disto, parece sensato pensar que a escola não ensina, por isso, os alunos não aprendem. Então, os alunos não aprendem, não porque não são reprovados, mas porque a escola não cumpre com a sua missão de fazê-los aprender (Paro, 2010).

Na verdade, as práticas excludentes através da reprovação estão tão enraizadas na vida da escola e da sociedade que, não só muitos professores, mas também os alunos, acreditam que não seja impossível numa turma possam ser aprovados todos os alunos. Ou seja, não acreditam que seja possível concretizar o direito de todos a aprender e ser promovido aos níveis sucessivos.

Em geral muitos professores e encarregados de educação e até mesmo os próprios alunos acreditam que a repetição de uma classe garante maior e melhor aprendizagem ao aluno. A este respeito precisa observar quanto afirma Jacomini (2010, p. 145):

A possibilidade de os alunos alcançarem esses objectivos (do processo de ensino-aprendizagem)<sup>3</sup>, está directamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e, não ao facto de aluno ser provado ou reprovado.

De facto, não é raro perceber que, alunos repetentes tenham maiores dificuldades que alunos novos numa turma. Quer dizer, a repetição em si não garante maior e melhor aprendizagem. Assim, não se pode falar de uma relação de causa e efeito entre a reprovação e uma melhor aprendizagem, ou seja, significativa. Na verdade, para que se efective a aprendizagem, é necessário que haja mudanças no processo e, isto pode conseguir-se sem

---

<sup>3</sup> Acréscimo e grifo nosso.

necessidade de reprovar o aluno. Portanto, são as intervenções didáctico-pedagógicas adequadas que mudam o rumo dos acontecimentos.

O que garante maior qualidade das aprendizagens não é o maior ou menor tempo que se passa na escola, mas sim a intensidade de experiências educativas a que os alunos são submetidos e a qualidade do processo de ensino em si. Aliás, alguns países nórdicos da Europa, como por exemplo, a Finlândia, os alunos passam menos tempo nas salas de aulas e atribuem maior importância aos jogos como situação educativa. Por isso, longe de pensar que a reprovação resolve problemas de aprendizagem, antes de mais é preciso perceber que ela constitui um obstáculo à realização do direito à educação, principalmente do ensino fundamental.

Assim sendo, pensar que a concretização do direito à educação para todos é uma utopia é se conformar com as desigualdades de oportunidades e com a injustiça. É acreditar que a educação continua a ser privilégio de alguns dotados de inteligência condições socio-económicas, culturais, etc, especiais e não efectivamente um bem cujo acesso deva ser garantido para todas as crianças e jovens.

Defender que no contexto educativo angolano seja impossível e ineficaz organizar o ensino primário em ciclos de aprendizagem e implementar adequadamente a transição automática nas classes iniciais de cada ciclo pela alegada falta de condições humanas, didáctico-pedagógicas e infraestruturais (Canivete, 2018), é pensar que o aluno deve adaptar-se às condições da escola, quando, na verdade, é a escola que deve adaptar-se às condições da criança que é aceite na escola. Isto significa dizer que, é responsabilidade da escola fazer o aluno aprender a partir da situação em que se encontra.

Por isso, mais do que eliminar a transição automática e avaliação da aprendizagem por ciclos pela alegada falta de condições, é necessário criar condições humanas, didáctico-pedagógicas e infraestruturais que permitam o sistema educativo avançar na consecução dos objectivos atinentes à melhoria da qualidade do processo de ensino-avaliação-aprendizagem da escola angolana.

Assim sendo, eliminar a transição automática no ensino primário, tendo em conta o que se explanou acima, constitui um recuo do sistema educativo diante dos avanços nas opções políticas e das concepções teóricas assumidas para orientar o acto didáctico-pedagógico que tem lugar na escola angolana a partir da segunda reforma educativa.

### **3. RENÚNCIA À TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA: FUGA ÀS MUDANÇAS NA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO**

A renúncia dos agentes da educação, principalmente dos professores à transição automática é, antes de tudo, uma manifestação de dificuldades para as mudanças necessárias nas práticas didáctico-pedagógicas que herdamos por tradição. Tal resistência deve-se em parte ao facto de que, no nosso contexto, ainda que muitos não o admitam, o acto didáctico-pedagógico é encarada como exercício de poder, isto é, o momento em que o professor se torna plenipotenciário diante do aluno. Sousa (2011, p. 36) quando fala do sistema de avaliação no sistema educativo angolano afirma que “a sociedade angolana vive um status de certificação, de números, de classificação, de diploma” o que torna difícil a prática e aceitação da transição automática fundada na avaliação ao serviço da aprendizagem.

---

A resistência dos professores às mudanças nas práticas didático-pedagógicas fundamenta-se em quatro (4) elementos: factores psicológicos, relações microssociais de disciplinamento e poder, a herança histórica da prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante e o contexto histórico-social (Luckesi, 2011).

Quanto ao primeiro factor, o psicológico é preciso compreender que o nosso modo de acompanhar os alunos está enraizado na nossa experiência estudantil caracterizada por traumas, humilhações, desgostos provocados pelo modo como fomos ensinados e avaliados. Na verdade, de acordo com Luckesi, (2011, p. 220)

Em nossa experiência escolar, não tivemos oportunidade de aprender outra forma de acompanhar a aprendizagem dos educandos que não fossem os exames escolares, pois a eles fomos submetidos durante os anos sucessivos da nossa escolaridade. Se não fomos traumatizados, acostumamo-nos a esse modo de agir como se fosse o único. Hoje como educadores, no momento de necessidade repetimos a solução que fora praticada conosco.

Existe uma relação entre o modo como ensinamos e avaliamos e a experiência de ensino e avaliação a que fomos submetidos. Geralmente, no exercício da profissão docente tendemos a repetir, total ou parcialmente, consciente ou inconscientemente as experiências de professores que marcaram a nossa vida. Muitas vezes a nossa acção docente é reflexo das relações que estabelecemos no passado com os nossos mestres.

Nos cursos de formação de professores temos um grande elenco de profissionais que teoricamente estão bem-dotados no âmbito de conteúdo e até especificamente sobre a avaliação. Mas nem por isso se desligam da prática dos seus mestres. Isto significa, que as experiências vividas enquanto estudante são muito mais condicionantes que as novas compreensões de conceitos que construímos ao longo dos estudos. Neste sentido, “muitas vezes compreendemos novos conceitos e discutimos sobre eles, mas nossa prática permanece atrelada a um modo comum, antigo e insatisfatório de agir, pois que, em grande parte de nossos dias de vida, somos guiados pela situação do nosso inconsciente” (Luckesi, 2011, p. 220)

As considerações do autor são mais verdadeiras se compreendermos que, os actuais professores, principalmente no ensino geral, ou são fruto da geração de 80 e 90 ou então, eles mesmos são academicamente descendentes directos de professores que o país herdou do sistema colonial. Lembremos que a geração das décadas de 80 e 90 foram formados pelos professores que conheceram e viveram os rastos da educação colonial: foram formados sob base da ditadura do professor e do castigo.

Durante a formação desta geração de professores, por exemplo, ainda era prática assumida castigar o aluno em função do número de erros cometidos no ditado (ortografia). Quem não lembra das privações ao intervalo, porque errou algum exercício? Quem não lembra dos castigos de ficar de joelhos no canto da sala com braços em alto? Ou ainda, quem não lembra dos chicotes nas mãos por ter errado um exercício?

---

Por meio de todas estas práticas acreditava-se educar os mais novos para o amanhã, para um futuro promissor. Onde os professores tinham apreendido e interiorizado esta prática? Os professores desta época (alguns deles estão ainda em activo) ainda repetiam a frase: “o negro só aprende com chicote”. Aqueles que não a repetiam por palavras, pelo menos assim procediam com os seus alunos. Certamente, estas práticas foram banidas na prática educativa angolana. No entanto, os seus vestígios resistem no inconsciente de muitos professores.

O insucesso conducente a reprovação marca indelevelmente a personalidade do individuo ao ponto de que, em algum momento da vida adulta, estas marcas tendem a reaparecer como “desforras”, às vezes até inconscientes, nas gerações mais novas, do mesmo modo que se afirma que a violência gera violência.

De certa maneira, quando observamos professores apegados ao sistema de reprovação ou contra a transição automática (e implicitamente sobre a organização do estudo em ciclos de aprendizagem), entendemos que está subjacente neles este mecanismo fruto de uma educação autoritária. Através deste mesmo mecanismo a escola, os professores e as direcções de escolas exercem o controlo e domínio sobre os alunos. Através deste mecanismo atrofia-se o contraditório ao ponto de que, ninguém tem coragem de dizer a verdade ao director ou ao professor, porque os alunos temem a represália através da reprovação. Assim, a escola imprime autoritarismo, complexo de passividade, inercia, impotência e até complexo de culpabilidade na personalidade dos indivíduos.

Em geral, entre nós considera-se como melhor ensino aquele que se caracteriza pela rigidez que leva muitas vezes à reprovação dos alunos, sob pretexto de que, devem esforçar-se mais a nível individual. Na verdade, tal facto deriva duma cultura incutida pela escola tradicional que camufla o seu fracasso atribuindo responsabilidade aos alunos.

O segundo factor que pode explicar a nossa resistência às práticas didáctico-pedagógicas centradas na aprendizagem tem a ver com as relações microsociais de disciplinamento e poder. De acordo com Luckesi (2011b. p. 226) “a escola é um espaço microsocial, organizado por relações de hierarquizadas de poder, reproduzindo o modelo social no qual se insere”. Para o autor, embora as práticas pedagógicas que favorecem mais as metodologias centradas do professor e no exame sejam actos pedagógicos, acarretam consigo expressões autoritárias de exercício de poder.

No âmbito das relações que se estabelecem na escola, um ensino centrado nos conteúdos e ao invés da aprendizagem, os exames ou provas são tidas como momentos de disciplinamento dos alunos e não poucas vezes, oportunidade para o professor se vingar da turma tida como “indisciplinada”. Por que colocar questões na prova referentes a um tema que o professor sabe que maior parte dos alunos esteve distraída? Ou ainda expressões como: “a minha disciplina é difícil, não aprovo qualquer um...”.

A evocação das provas para atrair a atenção dos alunos é recorrente. Deste modo, efectua-se o controlo, obrigam os alunos a assumirem atitudes irreflectidas e que muitas vezes não estão convencidos. Tornam-se acríticos, conformistas e inibidos. Assim, o diálogo, o consenso, a cooperação e participação cedem lugar ao predomínio das ameaças e castigos.

---

Portanto, abrir mão às metodologias centradas do professor, as provas e exames e passar a prática pedagógicas ao serviço da aprendizagem, para muitos professores, constitui-se numa perda do poder de que necessitam para controlar, sujeitar e administrar seu poder na escola. Deste modo, embora as provas e os exames pareçam actos meramente pedagógicos, escondem atrás de si o autoritarismo do professor.

O terceiro factor que pode explicar a nossa resistência à prática didáctico-pedagógica significativa é a herança histórica da prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante. A história da educação angolana, a partir do período colonial não conheceu outra forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos que não fosse o exercício de provas, exames e testes e a conseqüente reprovação ou aprovação, apto e não apto.

Mesmo quando se efectuou a primeira reforma educativa (1977-1990) na tentativa de demarcar-se do sistema educativo colonial, o “novo” sistema de ensino herdou a forma de ensinar, avaliar e qualificar colonial da qual os professores haviam sido formados e educados.

Segundo Binji (2015, p. 33):

O sistema educativo da primeira reforma não tinha outro sistema educativo senão aquele aplicado na época colonial. Trata-se do período histórico em que vigorou o método chamado tradicional, método que colocava o aluno não como sujeito do ensino e aprendizagem, mas como objecto; o aluno era um simples elemento passivo da formação. Portanto, a metodologia usada neste período, era centrada na pessoa do professor e no programa. O professor comunicava os conhecimentos preparados, e organizava exercícios de repetição e treinos [...]. Este método de ensino não formava homens livres e capazes de pensar e construir a sua aprendizagem para dar respostas as exigências reais da vida e da sociedade, mas era um método que fazia dos alunos memorizadores de conteúdos.

As análises do autor oferecem-nos diversos elementos para compreendermos, na realidade, o modo como se acompanhavam as aprendizagens dos alunos. Em primeiro lugar, sublinha-se a herança colonial: métodos didácticos, relação pedagógica e avaliação das aprendizagens. Estes três elementos na prática educativa estão sempre relacionados ao ponto de ser verdade que o modo como avaliamos é reflexo do modo como ensinamos.

A partir das diversas leituras sobre a temática da avaliação é fácil perceber que, geralmente a prática da verificação e classificação através de provas, exames e notas está intimamente ligada a uma pedagogia dita “tradicional” sistematizada pela pedagogia jesuíta e comeniana.

De recordar que as bases da educação sistematizada no país foram colocadas pelos missionários católicos e protestantes cujo pensamento pedagógico foi sistematizado e popularizado pelos jesuítas e por Coménio. Neste sentido, Vieira (2017) e Ngaba (2012) ao se referirem à avaliação na educação angolana no período pré-independência entendem que em função do método que era usado na época, o método tradicional, que é meramente expositivo, o modo de avaliar os estudantes não passava de provas orais e escritas, a fim de comprovar que o aluno de facto está a aprender ou não o que lhe era ensinado.

---

Quanto a qualificação, era considerado apto a prosseguir com a formação ou para um outro grau, o estudante que falasse bem o português, dominando o mínimo das regras gramaticais; aquele que apresentasse uma habilidade enorme em memorizar os conteúdos ministrados e que era capaz de efectuar os cálculos básicos, fazendo uso das quatro operações básicas (Vieira, 2007; Mangando e Santos, 2011 e Ngaba, 2012).

Trata-se de um ensino centrado no estímulo e o uso da memória, seja na aprendizagem como na sua avaliação. Binji (2015) ao se referir de que os métodos e procedimentos avaliativos usados na aprendizagem não formavam “homens livres e capazes de construir a sua aprendizagem”, o autor está a classificar tais procedimentos como amedrontadores, adestradores, antialogantes e antidemocráticos, pois a construção de aprendizagens se faz através da participação do educando, do diálogo, da participação, emancipação, portanto, da democracia.

O quarto factor que explica a resistência dos professores às praticas didactico-pedagógicas ao serviço da aprendizagem está ligado ao contexto histórico-social. A sociedade moderna (burguesa), apesar de ter sido construída sob os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade é uma sociedade fundamentalmente de exclusão e autoritarismo.

No entender de Luckesi (2011b, p. 259)

A sociedade burguesa está constituída para o bem de poucos e para a marginalização de muitos. Isso em todas as esferas: social, económica, política, cultural, sanitário, educacional...tanto na população mundial como na população dos países, as diferenças discrepâncias existentes não acesso dos cidadãos aos bens sociais e culturais são gritantes.

Na sociedade actual, os ideais de liberdade e igualdade promovidos pela Revolução Francesa foram confinados simplesmente no âmbito da lei e não da realidade. Enquanto a fraternidade desapareceu, ou seja, traduziu-se em relações de cooperação em que está sempre camuflado o interesse das classes dominantes.

A educação no âmbito desta sociedade está ao serviço do poder, da economia, da competitividade que supõe o acesso desigual aos bens e serviços. Por isso, no âmbito escolar, as relações em geral, tendem a reproduzir o tipo de relações sociais que as pessoas estabelecem entre si. Relações baseadas no exercício de poder, controlo, autoritarismo e exclusão.

No entender de Luckesi (2011b, p. 257) “somos resistentes à mudança naquilo que se refere à prática dos exames escolares, [...] nesta prática pedagógica assenta-se um recurso especial para a administração do poder na relação educador-educando, na qual o educador é autoritário”. Assim sendo, na sala de aula, e na escola em geral, ainda que de modo inconsciente, reproduz-se o tipo de relação de poder e autoritarismo que se vive na estrutura macrossocial.

Aos factores de resistência indicados podemos acrescentar um quinto que tem a ver com a falta de participação de todos os agentes educativos nos diferentes níveis de articulação das políticas educativas a quando da sua elaboração.



---

As relações que se estabelecem entre as diferentes estruturas que compõem o sistema educativo é fundamental para que as decisões e orientações sejam assumidas e incorporadas no quotidiano da acção escolar de modo eficaz. Assim sendo, o carácter centralizador das políticas educativas não permitem uma corresponsabilidade suficiente entre os actos educacionais.

Nesta perspectiva Jacomini (2010, p. 65) entende que:

A construção de novos tempos e espaços, de uma nova forma de avaliar e de organizar os conhecimentos escolares e a construção de metodologias que favoreçam a aprendizagem exige, necessariamente, a participação de todos os atores educacionais. Sem isso, qualquer tentativa de mudar a escola, por melhor que seja, poderá ser compreendida como imposição e criará resistências ativas e passivas, correndo para seu fracasso.

A construção de um sistema educativo que permita atingir os ideais democráticos deve ser antecedida e acompanhada de existência de instâncias democráticas que facilitem o diálogo, a auscultação e a participação dos professores, pais e encarregados de educação, membros da sociedade civil e outros actores sociais e académicos e não simplesmente um grupo restrito de peritos superando, assim, todas as relações autoritárias que caracterizam o quotidiano da escola e da sociedade em geral.

Por fim, promover metodologias de ensino e uma avaliação ao serviço da aprendizagem na escola hoje, constitui um “remar contra corrente” diante de uma sociedade que promove a exclusão e o individualismo. Já promover metodologias e práticas de avaliação centradas na situação do aluno é, antes de tudo, promover o crescimento e desenvolvimento de outrem. É acreditar nas suas potencialidades e na sua capacidade de superação. Por isso, ensinar e avaliar é empreender tempo e recursos na aprendizagem do aluno num ritmo ditado pela dinâmica funcional do organismo aprendente.

#### **4. TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA VS QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM**

Universalmente reconhece-se, através da Declaração Mundial de Educação para Todos, no seu Art. 4º que, a qualidade do processo educativo na sociedade contemporânea, passa não simplesmente em garantir o acesso de todos à educação através do processo da matrícula na educação básica, mas sim, em garantir o desenvolvimento da C-H-A-V-E através de um processo educativo centrado na aprendizagem.

A partir deste pressuposto, no contexto angolano, o intento de efectivação desta resolução, implicou no âmbito da educação escolar, mudanças nas práticas didáctico-pedagógicas com a introdução de metodologias e práticas avaliativas que deveriam valorizar mais os processos de construção de C-H-A-V-E em relação ao produto final.

Especificamente no âmbito da avaliação tinha-se como pressuposto de que, ela é o principal instrumento da transição automática que possa eliminar a reprovação anual em algumas classes no ensino primário (1ª, 3ª e 5ª Classes). As dificuldades apresentadas pelos alunos seriam superadas através de processos didácticos fundamentados no diagnóstico

---

contínuo e processual da situação dos alunos em relação à aprendizagem. Isto indicaria a efectiva aprendizagem.

É preciso compreender que, no âmbito da transição automática, o aluno que não consegue desenvolver as aprendizagens objectivadas, devia beneficiar de um programa de “aceleração” ou reforço escolar de modo a garantir as aprendizagens necessárias.

Assim, a transição automática, aliada às boas práticas de ensino-avaliação-aprendizagem, contribuí para aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem, pois, concorre para eliminar a desfasagem de idade vs classe ou nível, combater a evasão escolar e evitar múltiplas repetências.

Se levarmos em consideração os resultados do Inquérito Nacional Actualização Curricular em Angola (INACUA, 2019) no indicador “percepção dos actores sociais sobre o desempenho profissional dos docentes” onde entre professores, alunos, encarregados, políticos, autoridades tradicionais e outros actores sociais a média percentual está entre 35% - 53,6% que reconheceram que os professores detectam os erros e atendem as particularidades individuais dos alunos durante as aulas, então, a transição automática pode ser compreendida como uma daquelas práticas que pode contribuir para recolocar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem ao contexto, à realidade do aluno angolano, pois, “pode representar uma boa alternativa para se atender às reais necessidades vividas pelos alunos em sua evolução” (Ludkc, 2001, p. 30).

Neste sentido, num sistema educativo em que se faz aposta na aprendizagem do aluno através da transição automática, o currículo adquire um novo significado, passando de uma concepção tecnicista<sup>4</sup> para “uma realidade polissémica, multifacetado, uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado indissocialmente ao conhecimento, constituindo-se no elemento central do projecto educativo da escola (Abramowicz, 2001, p. 36).

Como se pode perceber, no contexto da transição automática o currículo manifesta-se como um elemento flexível, adequado às necessidades e a realidade do aluno focando-se, não na quantidade de informações ou conteúdos, mas sim na qualidade do processo de aprendizagem.

Por outra, esta prática contribui para uma nova compreensão e mudança do papel do professor no processo de ensino-avaliação-aprendizagem na sala de aulas. De facto, na perspectiva das teorias socioconstruivistas assumidas na realidade educativa angolana, na dinâmica da relação professor-aluno, o primeiro abdica-se das suas funções tradicionais de depositário e transmissor dos conteúdos que constituem os conhecimentos de forma autoritária e assume-se como real promotor da aprendizagem respeitando o aluno como sujeito com ritmo próprio de crescimento.

Nesta perspectiva, Abramowicz (2001, p. 40) afirma que

Ele (o professor) é um profissional comprometido com o objectivo de promover o aluno e garantir seu progresso e avanços constantes, em sua dimensão fundamentalmente ética que busca preservar o direito à educação desse aluno, seu sucesso e permanência em um sistema de ensino de qualidade.

---

Portanto, a razão ser primária da acção do professor no processo de ensino é favorecer a aprendizagem significativa do aluno. Não há ensino se não houver aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os objectivos propostos e ao que se abordou ao longo do texto, pode afirmar-se aqui que, os fundamentos da transição automática estão relacionados com a necessidade de instauração de um processo educativo inclusivo que responda à exigência de garantir o acesso e a permanência dos alunos no sistema educativo com níveis de aprendizagens objectivados, mas primando pelo respeito do ritmo de crescimento cada organismo da criança.

A implementação da transição automática no ensino primário responde também a necessidade de centrar as acções didáctico-pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno tendo como pressuposto de que, o homem é um ser construto eterno, um ser inacabado tal como se evidenciam nas teorias socioconstruivistas e progressistas adoptadas no contexto da segunda reforma educativa em Angola.

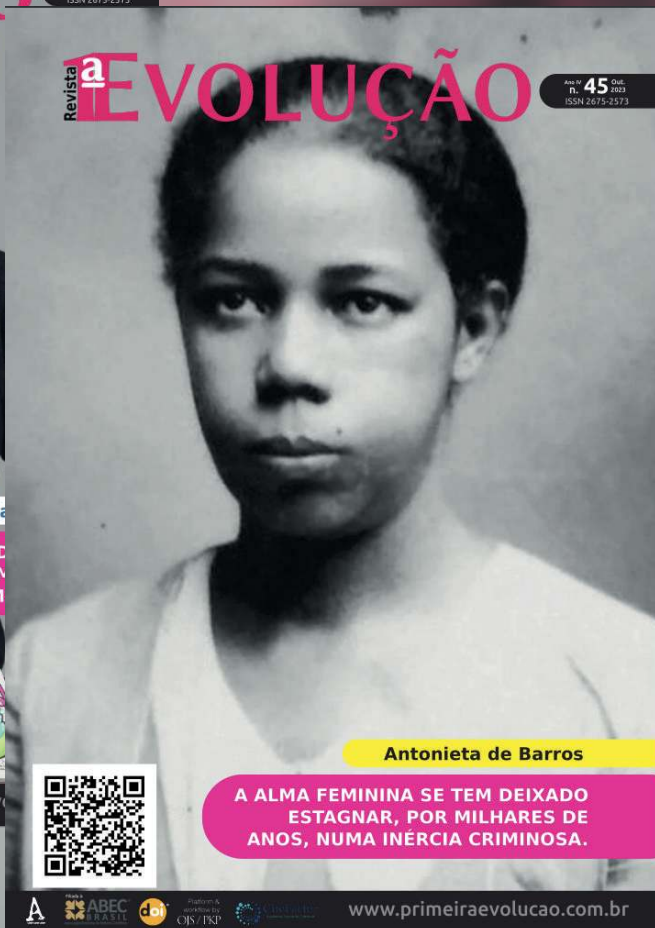
Na perspectiva das opções feitas a nível das concepções pedagógicas, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não depende da aprovação ou reprovação dos alunos. Mas sim, da instauração de um sistema educativo que tenha como prioridade das práticas didáctico-pedagógicas a garantia da aprendizagem efectiva ou significativa através de uma educação escolar inclusiva, isto é, uma educação que vai ao encontro das necessidades do educando elevando-o aos níveis esperados. Para tal, é fundamental a adopção e efectivação de um sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dinâmico centrado no desenvolvimento das potencialidades do educando compreendido como "ser inacabado"; um sistema centrado no processo de construção das aprendizagens e não simplesmente no resultado final.

Por fim, eliminar a organização do processo de ensino-avaliação-aprendizagem em ciclos no actual contexto didáctico-pedagógico constitui um retrocesso na linha evolutiva do sistema educativo angolano e constitui uma contradição teórico-prática com as opções socioconstruivistas assumidas como fundamento do acto didáctico-pedagógico que tem lugar na sala de aulas no contexto angolano.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- Abramowicz, A. (2001). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus.
- Afonso, M. (2022). **Pecados Mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem (Reflexões para as mudanças necessárias)**. Lisboa: Livros & Conteúdos.
- Binji, P. (2015). **A reforma educativa em Angola**. O desafio de uma escola libertadora. Pádova: Centro Missionário dei Cappuccini.
- Both, I. J. (2017). Avaliação planejada, aprendizagem consentida. É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2ªed. **Rev. e act**. Curitiba: Itersaberes.
- Canivete, I. (2018). **Avaliação é Promover a Qualidade de Ensino-Aprendizagem: Angola e os Desafios Educativos**. Luanda: s.ed.
- Fernandes, D. (2009). **Avaliar para aprender**. Fundamentos , práticas e políticas. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2017). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 55ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoffmann, J. (2014). **Avaliação Mediadora**. Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. 33ª. Porto Alegre: Editora Mediação.

- 
- INIDE-MED (2019). **Resultados do Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola 2018-2025**. Luanda: Mensagem Editora.
- Jacomini, M. A. (2010). **Educar sem Provar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- Ludke, M. (2001). **Evoluções em avaliações**. Em C. Franco, Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed.
- Luckesi, C. (2011). **Avaliação da Aprendizagem**. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez.
- Mangando, O. & Dos santos, A. (2011). **Raízes históricas do professorado em Angola**. Luanda: s.ed.
- MED.(2014). **Avaliação Global da Reforma Educativa**. Luanda: Moderna.
- Ngaba, A. V. (2012). **Políticas educativas em Angola (1975-2005):** entre o global e o local. O sistema educativo mundial. Mbanza-Kongo: Siedeca.
- Nguluve, A. K. (2010). **Educação angolana:** Políticas de reformas do Sistema Educacional. São Paulo: Biscalchin.
- Paro, V. H. (2010). **“Nem passar nem Reprovar: ensinar.”** Em Educar sem Reprovar, por Márcia Aparecida Jacomini, 11-17. São Paulo: Cortez.
- Paxe, I. (2017). **Políticas educativas em Angola:** Um desafio do direito à educação. Luanda: Casa de Ideias.
- Perrenoud, P.(1999). **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Sousa, N. M. de (2011). **Avaliação da aprendizagem**. A prova que não prova nada. Londrina: Artgraf.
- Varela, L. B.(2013). **O currículo e o desenvolvimento curricular:** concepções, práxis e tendências. Praia.
- Vieira, L. (2007). **Angola:** A dimensão ideológica da educação 1975-1992. Luanda: Nzila.



Antonieta de Barros

A ALMA FEMININA SE TEM DEIXADO ESTAGNAR, POR MILHARES DE ANOS, NUMA INÉRCIA CRIMINOSA.



www.primeiraevolucao.com.br

**ORGANIZAÇÃO:**  
 Manuel Francisco Neto  
 Vilma Maria da Silva

**AUTORES(AS):**

- Calunda dos Santos Jorge
- Girlene Nascimento da Silva Mantovani
- Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro
- Graziela de Carvalho Monteiro
- Jonatas Hericos Isidro de Lima
- Lina dos Santos
- Nelson André A. Quissungo
- Rosemary Nunes Gomes
- Sabalo João Luanda
- Sheila Bastos Soares
- Solange Alves Gomes Zaghi



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.45>

Produzida com utilização de softwares livres



Platform & workflow by  
 OJS / PKP

[www.primeiraevolucao.com.br](http://www.primeiraevolucao.com.br)

