

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Tomás João Cassanga

O Sistema Educacional Angolano: o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola

Juiz de Fora

2026

Tomás João Cassanga

O Sistema Educacional Angolano: o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cassanga, Tomás João.

O Sistema Educacional Angolano : o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola / Tomás João Cassanga. -- 2026. 184 p. : il.

Orientador: Cassiano Caon Amorim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Sistema Educativo Angolano. 2. INADE. 3. Avaliação em larga escala. 4. Cultura avaliativa. 5. Políticas educacionais. I. Amorim, Cassiano Caon, orient. II. Título.

Tomás João Cassanga

O Sistema Educacional Angolano: O Papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na Implementação do Processo das Avaliações em Larga Escala e de uma Cultura Avaliativa em Angola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 19 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Cassiano Caon Amorim - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marcos Tanure Sanábio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Marcos Jose Salgado Vital
UFRR

Juiz de Fora, 16/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 23/01/2026, às 22:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Tanure Sanabio, Professor(a)**, em 27/01/2026, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos José Salgado Vital, Usuário Externo**, em 27/01/2026, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2797121** e o código CRC **269109AD**.

Em memória de meu irmão, Bento Alberto Cambinda.
Pelos divinos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por me dar a vida, por cuidar de mim todos os dias e por guiar cada um dos meus passos. Sua presença é o sustento da minha caminhada.

Aos meus amados irmãos Manuel Dala, Natália, Victoria e Cativa, pelo amor, incentivo, orgulho e por cada lágrima de emoção. Suas renúncias e apoio foram essenciais para todas as minhas conquistas.

À minha esposa, Elizabeth Nóbrega, pelo companheirismo, confiança, parceria e, sobretudo, por todo o amor. Aos meus filhos Britney, Tomásia, Jorge Salassa e Maria Madalena, pela inestimável presença e por todo o incentivo ao longo desses anos. Vocês são parte de mim e sabem o que tudo isso representa.

Ao meu primo, João de Sousa, e ao meu sobrinho, Nelson Dala, por me encorajarem na continuidade da minha formação.

Aos meus colegas do Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade do INADE, Moisés Perdão José, Simão, Guilhermina, Hélio, Luciano, Deolinda Filomena Zola, Liliana, Estevão Nhime, Andrade Sebastião, Dácia e Maria da Graça pelo apoio e camaradagem. Ao Diretor Geral, Diasala André, e aos Diretores Gerais Adjuntos do INADE, Luty Marla e Vita Gouveia, pelo apoio e encorajamento na conclusão do Mestrado.

Aos meus colegas brasileiros e angolanos do Mestrado (Turma 2023), o meu muito obrigado pelo carinho, compartilhamento e camaradagem. Vocês viverão em mim. A presença de vocês amenizou qualquer dificuldade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cassiano Amorim, pela confiança, generosidade e atenção na consecução deste trabalho. Sua competência foi determinante em todo o processo.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico Vitor, Andreia e Juliana Magalgi, pelo auxílio e contribuição para a definição e delineamento da minha pesquisa, e pelo acompanhamento sereno e paciente. Sua colaboração foi fundamental para o sucesso da minha dissertação.

A todos os participantes da pesquisa de campo, que responderam aos questionários ou concederam entrevistas. Sua disponibilidade e colaboração foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela oportunidade de cursar o Mestrado em Gestão e Avaliação

da Educação Pública. Tenho orgulho de pertencer a essa Instituição e de poder contribuir para que seja ainda melhor.

O meu muito obrigado a todos.

RESUMO

Esta dissertação analisa o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola. O intuito da pesquisa é mapear a implementação do processo das avaliações em larga escala em Angola e de uma cultura avaliativa e, a partir desse diagnóstico, propor um plano de intervenção. Partindo da pergunta norteadora – “Como o INADE pode colaborar na implementação das avaliações em larga escala em Angola e de uma cultura avaliativa?” A pesquisa estabelece como objetivo geral examinar o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação das avaliações em larga escala em Angola e a sua contribuição para o fortalecimento de uma cultura de avaliação no sistema educacional angolano. Para tanto, delinea objetivos específicos claros: i) descrever historicamente o papel do INADE na implementação das avaliações em larga escala de Angola e de uma cultura avaliativa; ii) analisar como o INADE procede para que as informações sobre o processo de avaliação cheguem até aos diferentes autores educativos; iii) propor estratégias para melhorar o processo de disseminação das informações sobre as avaliações em larga escala. Espera-se, assim, não apenas compreender os mecanismos atuais das devolutivas pedagógicas, mas também subsidiar a criação de estratégias que garantam a apropriação e o uso efetivo desses resultados para a melhoria do sistema educacional angolano e também para a etapa de organização, aplicação e geração dos dados. Metodologicamente, a pesquisa se estrutura como um estudo de campo que integra múltiplas abordagens. Inicia-se com uma revisão de literatura abrangente, dialogando com autores de referência nacional e internacional sobre avaliação em larga escala, como Schneider (2013), Alavarse, Bravo e Machado (2012), Oliveira (2000), Barbosa e Kailer (2019), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Werle (2010), complementados pelas contribuições recentes de Pereira, De Paula e Araújo (2020), Deves (2023), Silva (2019), Barros, Silva e Oliveira (2019). Adicionalmente, o trabalho dialoga com autores que fundamentam a análise das políticas públicas educacionais, a exemplo de Ferreira e Santos (2014), Carlos (2022) e Silva, Rêgo e Benício (2017), e com autores que abordam a importância da cultura da avaliação como mecanismo de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa fundamentação teórica é complementada por uma análise

documental de legislações, relatórios e estudos prévios relacionados ao INADE e ao contexto angolano. O núcleo empírico do trabalho baseia-se na coleta de dados qualitativos, realizada através de três entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais do Instituto e quatro questionários abertos aplicados a técnicos especializados do INADE, permitindo capturar perspectivas tanto da esfera administrativa e decisória quanto da operacional e metodológica. A população-alvo compreende, assim, os próprios agentes-chave do INADE, responsáveis pelo planejamento, execução e divulgação das avaliações. O referencial teórico aborda conceitos-chave de avaliação educacional, políticas públicas, gestão da informação e comunicação de resultados, enfatizando o envolvimento de toda a comunidade escolar. A pesquisa, ao detalhar a metodologia e analisar os resultados obtidos, fornece subsídios concretos para a tomada de decisão e para intervenções pedagógicas eficazes.

Palavras-chave: Sistema Educativo Angolano. INADE. Avaliação em larga escala. Cultura avaliativa. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the role of the National Institute for Educational Assessment and Development (INADE) in implementing Large-Scale Assessments and an Assessment Culture in Angola. The aim of the research is to map the Implementation of Large-Scale assessments and an assessment Culture in Angola and, based on this diagnosis, propose an intervention plan. Starting from the guiding question – “How can INADE collaborate in the implementation of large-scale assessments in Angola and an assessment culture?”. The research establishes as its general objective to examine the role of the National Institute for Education Assessment and Development (INADE) in the implementation of large-scale assessments in Angola and its contribution to strengthening an assessment culture in the Angolan education system. To this end, it outlines clear specific objectives: i) to describe historically the role of INADE in the Implementation of Large-Scale Assessments in Angola and an Assessment culture; ii) to analyze how INADE proceeds so that information about the assessment process reaches different educational stakeholders; iii) to propose strategies to improve the process of disseminating information about large-scale assessments. The aim is not only to understand the current mechanisms of pedagogical feedback, but also to support the creation of strategies that ensure the appropriation and effective use of these results to improve of the Angolan educational system, and we also have the stage of organization, application, and data generation. Methodologically, the research is structured as a field study that integrates multiple approaches. It begins with a comprehensive literature review, drawing on national and international authors on large-scale assessment such as Schneider (2013), Alavarse, Bravo, and Machado (2012), Oliveira (2000), Barbosa and Kailer (2019), Machado, Alavarse, and Arcas (2015), Werle (2010), complemented by recent contributions from Pereira, De Paula, and Araújo (2020), Deves (2023), Silva (2019), Barros, Silva, and Oliveira (2019). Additionally, the work dialogues with authors who base their analysis on public education policies, such as Ferreira and Santos (2014), Carlos (2022), and Silva, Rêgo, and Benício (2017), and authors who address the importance of the culture of evaluation as a mechanism for improving the quality of teaching and learning. This theoretical foundation is complemented by a documentary analysis of legislation, reports, and previous studies related to INADE and the Angolan context. The empirical

core of the work is based on the collection of qualitative data, carried out through three semi-structured interviews with educational managers from the Institute and four open questionnaires applied to specialized INADE technicians, allowing us to capture perspectives from both the administrative and decision-making spheres and the operational and methodological spheres. The target population thus comprises INADE's own key agents, who are responsible for planning, executing, and disseminating assessments. The theoretical framework addresses key concepts in educational assessment, public policy, information management, and communication of results, emphasizing the involvement of the entire school community. By detailing the methodology and analyzing the results obtained, the research provides concrete support for decision-making and effective pedagogical interventions.

Keywords: Angolan Education System. INADE. Large-Scale assessment. Assessment culture. Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de implementação do processo das Avaliações em Larga Escala	33
Quadro 2 - Dificuldades na implementação das avaliações em Angola	36
Quadro 3 – Transição entre o CIPIE, CIP, INIDE e INADE.....	96
Quadro 4 - Operacionalização das fases	112
Quadro 5 - Consolidação das três dimensões.....	115
Quadro 6 - Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise).....	137
Quadro 7 - Formação e capacitação contínua de técnicos, professores e gestores educacionais	141
Quadro 8 - Comunicação, transparência e debate público sobre avaliação	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Sistema de Ensino Angolano aprovado em 1977	51
Figura 2 - Etapas e fases da Reforma Educativa	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Avaliação em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional das Aprendizagens
ASA	Assistente de Suporte Acadêmico
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CIP	Centro de Investigação Pedagógica
CIPIE	Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar
EN1FG	Exames Nacionais – 1. ^a Fase da Generalização
EN2FG	Exames Nacionais – 2. ^a Fase da Generalização
EN3FG	Exames Nacionais – 3. ^a Fase da Generalização
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENP	Exames Nacionais Piloto
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
INADE	Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação
INACUA	Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
IPE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
MEC	Ministério da Educação - Brasil
MED	Ministério da Educação - Angola
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAT II	Projecto de Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem para Todos
PISA	Programme for International Student Assessment
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
READ	Fundo Russo de Apoio ao Desenvolvimento da Educação
RNA	Rádio Nacional de Angola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGEA	Sistema Integrado de Gestão Escolar Angolano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPA	Televisão Pública de Angola
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O PAPEL DO INADE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	23
2.1 INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E ATRIBUIÇÕES.....	25
2.2 OS DESAFIOS DO INADE NO CICLO DE DIVULGAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	27
2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE ANGOLA	29
2.4 ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM ANGOLA	32
2.4.1 Principais estratégias de implementação do processo das avaliações em larga escala em Angola	33
2.4.2 Principais dificuldades na disseminação de informações das avaliações em larga escala em Angola	35
2.5 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E REFORMAS EDUCATIVAS DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO.....	38
2.5.1 Territorialidade e Responsabilidade de Gestão.....	45
2.5.2 Reformas Educativas do Sistema Educativo Angolano	46
2.5.3 A 2ª Reforma Educativa e a Estruturação de um Novo Sistema de Educação e Ensino em Angola	53
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM ANGOLA.....	59
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO	60
3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O QUE É E PARA QUÊ SERVE.....	64
3.3 CULTURA AVALIATIVA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICA DE ENSINO.....	74
3.4 USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	76
3.5 MAPEAMENTO DE CICLO DE SENSIBILIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	78
3.5.1 Ciclo de Políticas de sensibilização de professores.....	79
3.5.2. Ciclo de elaboração de instrumentos de coleta de informações.....	81
3.6 PROBLEMAS QUE O INADE ENFRENTA NA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	82

3.7 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA...	84
3.8 METODOLOGIA DE PESQUISA	89
3.8.1 Relato do Planejamento e da Execução da Pesquisa	90
3.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS COLETADOS	93
3.9.1 Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos	94
3.9.1.1 A Voz da Gestão: Entrevistas com Dirigentes do CIPIE/CIP, INIDE e INADE (1977-2021)	95
3.9.2 O Questionário como Instrumento de Coleta de Dados	121
3.9.2.1 Análise de Dados Quantitativos e Qualitativos	121
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DO INADE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E DE UMA CULTURA AVALIATIVA.....	132
4.1 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE E SEUS PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA.....	133
4.2 ACHADOS DA PESQUISA.....	134
4.3 DETALHAMENTO DA AÇÃO 1: FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO CONTÍNUA DE GESTORES EDUCACIONAIS.....	140
4.3.1 Descrição dos Itens da Ação 1	142
4.4 DETALHAMENTO DA AÇÃO 2: COMUNICAÇÃO, TRANSPARÊNCIA E DEBATE PÚBLICO SOBRE AVALIAÇÃO	144
4.4.1 Descrição dos Itens da Ação 2	147
4.5 PERSPECTIVAS FUTURAS DO INADE.....	151
4.5.1 Evolução Tecnológica e Metodológica	151
4.5.2 Institucionalização Profunda e Integração Sistêmica	152
4.5.3 Cultura Avaliativa como Motor da Equidade	153
4.5.4 Sustentabilidade, Autonomia e Liderança Regional	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada dirigida ao Ex-gestor do Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE)	174
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada dirigida ao Ex-gestor do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE)	176
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada dirigida ao Gestor do INADE	178

APÊNDICE D - Questionário direcionado aos técnicos do INADE no processo das avaliações em larga escala	179
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182

1 INTRODUÇÃO

O processo de implementação das avaliações tem desempenhado um papel central no monitoramento e aprimoramento da qualidade da educação em Angola, especialmente a partir da atuação do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE). O INADE, órgão responsável pela coordenação e implementação de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA), busca produzir diagnósticos precisos sobre o desempenho dos alunos e subsidiar a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. No entanto, um dos maiores desafios reside na implementação de uma cultura avaliativa no sistema educacional angolano.

Gagarino e Coelho (2024) analisam os fatores que geram obstáculos a capacidade de as avaliações educacionais funcionarem como alavancas de mudança. Na perspectiva dos autores, a eficácia transformadora desses instrumentos é minada por uma tríade de deficiências: compreensão inadequada dos fundamentos teóricos dos modelos avaliativos, obscuridade quanto aos seus fins educativos e domínio precário das ferramentas metodológicas, agravadas por sistemas de comunicação de resultados estruturalmente deficientes. Segundo Kellaghan, Greaney e Murray (2011), a avaliação posiciona-se como um mecanismo crucial para diagnosticar dimensões fundamentais da educação, funcionando como um instrumento de esclarecimento sobre questões de acesso, qualidade, eficiência e equidade. No entanto, os autores alertam que a mera realização das avaliações não garante seu impacto. A utilidade dos resultados está condicionada a fatores que vão desde a qualidade técnica dos dados e a capacidade das instituições em interpretá-los, até a complexidade do processo político-decisório, que deve traduzir as evidências em intervenções sistêmicas e políticas públicas eficazes.

As avaliações em larga escala tornaram-se um importante instrumento para promover qualidade e equidade na educação, pois fornecem subsídios objetivos para o diagnóstico do sistema e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa ordem, o INADE é responsável pela consolidação de um sistema avaliativo robusto, alinhado aos desafios nacionais. A condução de avaliações como a Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA) possibilita diagnosticar o desempenho discente em diferentes regiões e níveis, subsidiando, assim, a tomada de decisões no âmbito do Ministério da Educação (MED).

A caracterização feita por Durli e Schneider (2010) é fundamental para distinguir as avaliações em larga escala de outros processos avaliativos. Para esses autores, o que define esse tipo de avaliação é a combinação de três fatores: (i) a dimensão do seu público-alvo (sistemas e redes, não apenas alunos); (ii) a metodologia padronizada para garantir comparabilidade; e, (iii) crucialmente, o seu vínculo explícito com agendas e finalidades macroeducacionais.

A implementação de avaliações em larga escala é marcada por uma dualidade crucial, conforme explorado por Sousa (2003). De um lado, sua influência como ferramenta de regulação é inquestionável; de outro, sua operacionalização envolve um conjunto de exigências técnicas e financeiras de grande magnitude, criando um contraste entre sua influência política e sua viabilidade prática.

Shiroma e Neto (2015) argumentam que, em determinada perspectiva, a legitimação das avaliações em larga escala caminha junto com a disseminação da noção de estándares. Os autores definem esses padrões como uma métrica que serve "para indicar o quão longe está um sujeito e quais características devem demonstrar em sua avaliação para ser considerado competente naquele âmbito em questão" (Shiroma; Neto, 2015, p. 15). Nessa ordem, Freitas (2007, p. 973) caracteriza a lógica dos sistemas de avaliação em larga escala pela forma como "o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino". Segundo o autor, essa abordagem desloca o foco do julgamento, que deixa de ser o aspecto "humano e formativo", para centrar-se em uma análise de viés "econômico, sistêmico ou como se costuma dizer: o custo/benefício" (Freitas, 2002, p. 300 *apud* Mélo; Aragão, 2017, p. 1158).

O papel do INADE, portanto, não se limita à aplicação técnica das avaliações: envolve a formação de profissionais, a garantia de validade e comparabilidade dos instrumentos e o estímulo à apropriação dos resultados como ferramenta para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no país. A consolidação dessa cultura representará um avanço estratégico para Angola, favorecendo a transparência, o uso efetivo das informações e a busca constante pela elevação da qualidade educacional.

Sou professor do Ensino Primário, licenciado pela Universidade de Camaguey (Cuba) e, no INADE, atuo como técnico e como especialista em avaliação educacional em larga escala, colocado no Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade. Dentro do departamento, minha função profissional é Técnico de Avaliação e da Garantia da Qualidade. Portanto, a escolha deste tema foi estratégica e pessoalmente

significativa, porque aborda uma política pública central para o desenvolvimento educacional angolano. Compreender o papel do INADE é crucial para diagnosticar a qualidade, equidade e eficiência do nosso sistema de ensino. Percebi uma carência de estudos críticos que analisassem, de forma específica, os processos de implementação das avaliações em larga escala em Angola, para além da simples divulgação dos seus resultados. O tema situa-se na interseção entre políticas públicas, gestão educacional e avaliação, áreas pelas quais tenho grande interesse e nas quais pretendo construir a minha carreira. Em relação à minha relação participação, atuei como Pesquisador Principal e Autor do projeto, sendo responsável pela sua concepção, coordenação e desenvolvimento integral. A minha atuação é detalhada na definição do problema de pesquisa, dos objetivos gerais e específicos, na elaboração do quadro teórico, ancorado em autores de referência sobre a avaliação educacional e a análise de políticas públicas. Portanto, o meu papel central foi construir uma análise original e contextualizada sobre a atuação do INADE, traduzindo documentos e processos institucionais em insights acadêmicos que podem contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de avaliação educacional em Angola.

Diante dos argumentos, apresenta-se uma questão que nos leva a elaborar a seguinte reflexão: *qual é o papel do INADE na implementação das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola?* O objetivo deste trabalho é analisar o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação do processo das avaliações em larga escala e a sua contribuição para o fortalecimento de uma cultura de avaliação em Angola no sistema educacional angolano. Como objetivos específicos: (i) descrever historicamente o papel do INADE na implementação das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa; (ii) analisar como o INADE procede para que a informação chegue até aos diferentes autores educativos; (iii) propor estratégias para melhorar o processo de disseminação das informações de avaliações em larga escala.

Portanto, esta dissertação está inserida no contexto da melhoria contínua do sistema educacional angolano. Conforme estabelece o Decreto Presidencial nº 91/21, em seu Art. 2º, a missão do INADE é "promover e coordenar estudos relativos à avaliação do Sistema de Educação e Ensino, Gestão Curricular, execução da Política Educativa, inovação, garantia da qualidade, incluindo a produção de instrumentos didáticos-pedagógicos, materiais curriculares, certificação, equivalências e

homologação de estudos nos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Modalidades de Ensino" (Angola, 2021, recurso *online*).

O Capítulo 2 desta pesquisa possui caráter descritivo e apresenta o histórico e as atribuições do INADE, com ênfase na implementação do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens e nas estratégias de implementação das avaliações em larga escala em Angola, incluindo a análise das principais dificuldades na disseminação dessas informações. A narrativa fundamenta-se, sobretudo, nos documentos legislativos vigentes, destacando sua relevância estratégica para a formação da nova geração. Além disso, objetiva compreender como as políticas da avaliação educacional implementadas em Angola se relacionam com as reformas realizadas no sistema educativo, assim como as estratégias adotadas para sua efetivação.

O capítulo 3 está desenvolvido em etapas bem definidas, iniciando-se pelas políticas públicas voltadas para a avaliação em larga escala que têm como finalidade garantir a qualidade, equidade e eficácia dos sistemas educativos por meio da coleta sistemática de dados da aprendizagem dos alunos. Esse capítulo aborda conceitos fundamentais relacionados à avaliação educacional, como: avaliação em larga escala, políticas públicas, cultura avaliativa, mapeamento do ciclo de sensibilização de políticas públicas – ciclo de políticas educativas para a sensibilização de professores do Ensino Primário e Secundário e ciclo de elaboração de instrumentos de pesquisa; uso de resultados da avaliação em larga, gestão da informação, e comunicação dos resultados, incluindo escolas, professores, gestores e comunidades, na interpretação e uso dos dados. Posteriormente, é detalhada a metodologia de coleta de dados, partindo do processo fundamental de análise e interpretação dos dados coletados, que transforma as informações brutas em evidências substanciais. Essa abordagem integra múltiplas técnicas: a análise de conteúdo, como técnica central para o tratamento de dados qualitativos; a escuta direta da gestão, por meio de entrevistas com dirigentes do CIPIE/CIP, INIDE e INADE, cobrindo o período histórico de 1977 a 2021; e a aplicação de questionários como instrumentos estruturados de coleta. Por fim, foi realizada uma análise integrada de dados quantitativos e qualitativos, assegurando uma compreensão abrangente e fundamentada do objeto de estudo.

O Capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional do INADE, documento estratégico que define o roteiro prático para implementar as políticas da instituição, traduzindo objetivos amplos em iniciativas concretas, mensuráveis e com prazos

definidos. Esse capítulo estrutura-se a partir da sistematização dos dados para a análise e da apresentação dos principais achados da pesquisa. Em seguida, detalha duas ações centrais: a primeira, referente à formação e à capacitação contínua de gestores educacionais; e a segunda, voltada para a comunicação, transparência e debate público sobre avaliação – essa última incluindo a descrição de seus itens específicos. Por fim, aborda as perspectivas futuras do INADE, contemplando a evolução tecnológica e metodológica, a institucionalização profunda e a integração sistêmica, além da consolidação de uma cultura avaliativa como motor da equidade, sustentabilidade, autonomia e liderança regional.

Nesse contexto, a avaliação em larga escala é caracterizada pela aplicação sistemática e padronizada de testes, com o objetivo de mensurar o desempenho estudantil a nível nacional, possibilitando o levantamento de informação baseada em evidências. Entende-se que essas políticas são fundamentais para promover uma cultura avaliativa que valorize os resultados da avaliação nacional para orientar melhorias pedagógicas e administrativas. Destaca também o mapeamento do ciclo de sensibilização para as políticas públicas, que envolve a conscientização progressiva dos professores e gestores escolares sobre a importância da avaliação, assim como o ciclo de elaboração dos instrumentos avaliativos, que inclui desenvolvimento, validação e aplicação dos testes. A sensibilização dos atores escolares é crucial para o sucesso do processo, garantindo engajamento e uso adequado dos resultados.

2 O PAPEL DO INADE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A avaliação educacional em larga escala desempenha um papel fundamental no monitoramento da qualidade do ensino e na formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. Em Angola, o Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) é responsável por conduzir avaliações que fornecem informações essenciais sobre o desempenho dos estudantes e o sistema de ensino. No entanto, um dos desafios mais significativos enfrentados pelo INADE refere-se ao seu próprio papel na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola, sem sombra de dúvidas é a Logística e Infraestrutura. Silva (2025) estabelece que a identificação de problemas públicos deriva do reconhecimento de distâncias significativas entre cenários reais e projeções ideais, fundamentando consequentemente a elaboração de políticas setoriais, inclusive educacionais.

O objetivo deste capítulo é descrever os desafios e estratégias de implementação do processo de avaliações em larga escala no âmbito do papel do INADE, partindo de uma breve contextualização das principais dificuldades nacionais na disseminação dos resultados dessas avaliações para, em seguida, elucidar como essa realidade se reflete nos contextos provinciais e municipais dos gabinetes educativos, com foco específico em compreender como as escolas lidam com os dados educacionais que não lhes são devolvidos em formato de resultados utilizáveis.

O presente capítulo é desenvolvido em etapas bem definidas, iniciando-se pelo referencial teórico que embasa o problema investigado. Esse referencial aborda o histórico e as atribuições do INADE; a subseção 2.2 trata da implementação do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens; e a 2.3 dedica-se às estratégias de implementação das avaliações em larga escala em Angola, incluindo na subseção 2.3.1 uma análise das principais dificuldades na disseminação dessas informações. Em seguida, a subseção 2.4 apresenta o histórico das reformas do sistema educativo angolano, enquanto a 2.5 aborda a territorialidade e a responsabilidade de gestão, detalhando na subseção 2.5.1 as reformas educativas do sistema e na 2.5.2 a 2ª reforma educativa e a estrutura do novo Sistema de Educação e Ensino em Angola. A fundamentação teórica também contextualiza o tema tanto no âmbito nacional quanto internacional, ressaltando a relevância das estratégias adotadas pelo INADE para

aprimorar a qualidade da educação em Angola. Posteriormente, é detalhada a metodologia de coleta de dados, seguida da análise e da interpretação de resultados obtidos, que fornecem subsídios concretos para a formulação de políticas e intervenções pedagógicas eficazes. O Ministério da Educação (MED), através do INADE e do Projecto Empoderamento da Rapariga e Aprendizagem para Todos (PAT II), aplicou a Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA-2024) a uma amostra, selecionada de forma aleatória e representativa a nível nacional, de alunos da 2^a, 5^a e 8^a classes, objetivando: (i) a produção de um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos e os fatores que explicam o desempenho; (ii) o acompanhamento da qualidade e da equidade da educação ao longo do tempo e; (iii) a definição de subsídios para a formulação de políticas a partir de evidências.

Nessa ordem, o Ministério da Educação (MED 2024), a ANA não é um exame para o aluno passar ou não passar, portanto, essa expressão significa que ela não tem carácter classificatório ou seletivo para o estudante individual, mas isso não elimina seu propósito diagnóstico; ao contrário, reforça que sua finalidade principal é o diagnóstico em larga escala do sistema educacional, fornecendo uma base para decisões políticas e pedagógicas do sistema de ensino, e não a validação da conclusão de uma etapa específica pelo aluno, que continua sendo responsabilidade da escola. Ou seja, a ANA existe para fotografar a realidade das aprendizagens em Angola. O seu sucesso não se mede pelas notas altas ou baixas dos alunos, mas pela capacidade de usar essa informação para tomar decisões.

Os Exames Nacionais são diferentes da Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA). A ANA é uma prova de diagnóstico do sistema, para melhorá-lo. O foco é a escola e o sistema. Os Exames Nacionais são provas de seleção e certificação que decidem o futuro académico do aluno. O foco é o aluno. Nesse sentido, os exames são uma condição para prosseguir estudos: a aprovação no exame é geralmente obrigatória para que o aluno possa transitar para o ciclo de ensino seguinte. A aprovação resulta na emissão de um certificado ou diploma de conclusão daquele ciclo. Em suma, o objetivo é confirmar se o aluno está preparado e tem o direito de avançar para a próxima etapa da sua educação. Os alunos da 12^a classe – classe terminal do Segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral – realizam exames nacionais e recebem um certificado no final do ano letivo, uma vez que esse documento é necessário para darem continuidade aos seus estudos no nível universitário. Já os alunos que concluem o Ensino Primário (6^a classe) ou o 1^o Ciclo do Ensino Secundário

(9ª classe), não são certificados pelas escolas; em vez disso, recebem uma "Declaração de Conclusão".

2.1 INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E ATRIBUIÇÕES

A trajetória das instituições de investigação educacional em Angola, entre 1977 e 1987, reflete um processo de especialização progressiva. A criação inicial do Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE), em 1977, deu lugar a uma reestruturação em 1980, com a formação do Centro de Investigação Pedagógica (CIP) e a transferência das funções de inspeção para outro departamento. Esse processo culminou em 1987 com o estabelecimento do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), que herdou as competências nucleares de investigação pedagógica e desenvolvimento curricular.

O INADE emerge no panorama educativo angolano como uma peça estratégica na reforma dos institutos públicos. Criado em abril de 2021 (Angola, 2021), esse instituto assume funções cruciais, que abrangem desde a avaliação sistemática do sistema educativo até ao desenvolvimento de políticas, materiais curriculares e mecanismos de garantia de qualidade para os ensinos Pré-Escolar, Primário e Secundário.

Segundo Angola (1980), a estruturação da investigação pedagógica em Angola deu um passo significativo com a criação do CIP, em 1980. Esse órgão sucedeu e redefiniu as atribuições do anterior CIPIE, estabelecendo um foco específico na pesquisa educacional.

O marco legal para sua fundação foi o Decreto nº 40/80, de 14 de maio, que lhe conferiu um conjunto estratégico de competências (Angola, 1980). Conforme a legislação, as principais atribuições do CIP organizavam-se em quatro eixos fundamentais: (i) Pesquisa em Educação – o centro foi incumbido de conduzir estudos e investigações no domínio da pedagogia, com a meta principal de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todo o país; (ii) Política Curricular – atribuiu-se ao CIP a competência para colaborar na criação, revisão e aprimoramento dos currículos, programas de estudo e materiais didáticos, bem como na formulação de orientações pedagógicas oficiais; (iii) Assessoria Educacional – cabia ao centro orientar e prestar suporte técnico-metodológico para a aplicação da investigação

pedagógica nos diversos níveis e modalidades de ensino; (iv) Formação Contínua – uma de suas funções era organizar e promover iniciativas de desenvolvimento profissional para docentes e especialistas da educação, incluindo a realização de seminários e outras formas de capacitação.

O período pós-independência em Angola foi marcado por uma significativa reconfiguração das instituições educacionais, refletindo a priorização de uma política educativa nacional. Nesse contexto, observa-se um movimento de especialização institucional, com a cisão das funções de inspeção escolar e de investigação pedagógica.

O antigo CIPIE, que acumulava ambas as competências, deu origem a dois ramos especializados: as atribuições de fiscalização e supervisão escolar foram absorvidas por uma nova estrutura, que evoluiu do Departamento Nacional de Apoio Pedagógico para o Gabinete de Inspeção Escolar Nacional.

Simultaneamente, a investigação educacional foi consolidada sob a égide de um novo órgão. A fundação do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), em 1987, representa a coroação desse processo de estruturação sistemática do campo. O arcabouço legal do instituto, definido pelo Decreto nº 9/87, de 30 de maio, atribuiu-lhe uma tríplice missão fundacional: fomentar a investigação no domínio pedagógico, centralizar e orientar o desenvolvimento curricular e implementar mecanismos de avaliação para os sistemas de Ensino Primário e Secundário (Angola, 1987). Essa medida institucionalizou a pesquisa educacional como um pilar estratégico para o desenvolvimento do setor.

Nesse contexto, o Centro de Investigação Pedagógica de Angola desempenha um papel crucial no desenvolvimento da educação no país. Embora não realizasse investigação propriamente dita, a sua atuação dedicava-se essencialmente à revisão de materiais didáticos, à orientação de seminários de capacitação para professores e à observação de aulas. O INADE configura-se como uma entidade pública com ampla autonomia no setor educativo angolano, possuindo personalidade jurídica e independência administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica. Nos termos do Decreto nº 91/21, de 16 de abril de 2021, o seu âmbito de atuação estende-se desde a avaliação sistémica do ensino até a formulação de políticas educativas, desenvolvimento de materiais pedagógicos e garantia de qualidade nos ensinos Pré-Escolar, Primário e Secundário (Angola, 2021).

O INADE detém competências abrangentes no âmbito do sistema educativo angolano, conforme definido no seu estatuto legal. O art. 2º do Decreto atribui ao instituto a responsabilidade de conduzir estudos sobre avaliação educacional, gestão curricular e implementação de políticas, além de lhe conferir autoridade em matéria de inovação pedagógica, controle de qualidade, desenvolvimento de recursos educativos e reconhecimento acadêmico em todos os níveis de ensino não superior (Angola, 2021).

De acordo com o Decreto, no art. 4º, o INADE tem as seguintes atribuições:

conceber, propor e monitorar o Sistema Nacional de Avaliação e o de Garantia da Qualidade da Educação nas diferentes modalidades de ensino; Promover a realização da avaliação interna e externa dos cursos e das Instituições de Ensino; Planificar, conceber, produzir e validar os instrumentos metodológicos de avaliação nacional, exames e desenvolvimento das atividades experimentais; Definir e assegurar o desenvolvimento e avaliação curricular, que desenvolvam a qualidade de ensino e aprendizagem; Planificar, conceber e realizar a política linguística no domínio do ensino e aprendizagem das línguas angolanas de origem africana nos níveis de ensino Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário e nas diferentes modalidades de ensino; Conceber os materiais curriculares para os subsistemas e modalidades de ensino; Estabelecer e propor as normas para regulamentar o regime de concessão de equivalência, reconhecimento de estudos, certificação, bem como a acreditação das instituições e dos seus respetivos cursos; Participar na elaboração e gestão do Quadro Nacional de Qualificações, em colaboração com outros Departamentos Ministeriais; Conceber, experimentar, monitorar, avaliar e corrigir os materiais curriculares e didático-pedagógicos; Fomentar, planificar e organizar eventos académicos e científicos, de partilha e divulgação de experiências; Realizar consultorias em instituições públicas, público-privadas e privadas, no domínio do desenho, desenvolvimento e avaliação curricular (Angola, 2021, recurso *online*).

Em resumo, trata-se de um conjunto de funções estratégicas que visam garantir a qualidade, a equidade e a inovação no sistema educativo angolano, alinhando-se com os objetivos planeados e às necessidades específicas do contexto nacional.

2.2 OS DESAFIOS DO INADE NO CICLO DE DIVULGAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) argumentam que as avaliações são, em sua essência, artefatos políticos. Essa politicidade manifesta-se em três vetores inter-

relacionados: na maneira como os resultados são comunicados e apropriados, na (in)correspondência entre as intenções declaradas da avaliação e os dados que ela produz, e nos conflitos de narrativa que o tema desperta. Portanto, a análise deve partir pelo exame crítico de como a circulação social dos resultados – um processo carregado de ideologia – condiciona e direciona suas possibilidades de utilização prática. Esse processo, por sua vez, deve orientar tanto o replanejamento das estratégias de ensino em sala de aula quanto a redefinição das metas de aprendizagem. O pressuposto central é que a avaliação transcende sua função métrica inicial, convertendo-se em um mecanismo catalisador de transformações profundas na prática educativa.

Os autores demonstram a sofisticação teórica e relevância prática, posicionando-se de forma inovadoras no debate sobre avaliação educacional. Nesse contexto, a principal fortaleza reside na superação da dicotomia entre avaliação formativa e somativa, propondo um modelo integrado em que a avaliação em larga escala alimenta processos microeducacionais. A limitação principal é a não explicitação das condições de possibilidade para que esse ciclo reflexivo se concretize, aspecto crucial para a operacionalização da proposta. Seria importante complementar com investigação empírica sobre os fatores que facilitam ou impedem esta apropriação transformadora dos resultados avaliativos.

Com base nas análises anteriores, os principais desafios do INADE podem ser organizados em quatro dimensões críticas. Na dimensão *Técnico-Operacional*, destacam-se a dificuldade em transformar dados brutos em informações acionáveis, a infraestrutura tecnológica e logística insuficiente e a escassez de especialistas em áreas como análise estatística e psicometria. Portanto, o INADE define a Dimensão Técnico-Operacional como um dos pilares essenciais do seu modelo de avaliação, porque reconhece que a qualidade final da educação depende diretamente da eficiência e da eficácia dos processos e recursos que sustentam a ação pedagógica e administrativa; sem uma estrutura operacional bem organizada, que inclui desde a gestão de infraestruturas, materiais e tecnologias até a execução dos planos curriculares e a formação de professores, mesmo as melhores intenções estratégicas e políticas educativas falham na sua implementação prática. Assim, torna-se fundamental avaliar e fortalecer essa dimensão para garantir que as escolas e os sistemas de ensino possam traduzir objetivos em resultados concretos e sustentáveis.

Na dimensão *Desafios de Comunicação e Disseminação*, os problemas centrais são o uso de uma linguagem excessivamente técnica nos relatórios, canais ineficientes para a devolução dos resultados, especialmente nas zonas rurais, e a falta de contextualização das informações para as realidades específicas de cada escola.

Quanto à dimensão *Apropriação e Utilização Prática*, os entraves incluem a capacitação insuficiente de gestores e professores para interpretar os dados, uma desconexão clara entre os resultados das avaliações e os currículos escolares, e uma resistência cultural, na qual predomina uma visão punitiva em vez de formativa da avaliação. Por fim, na dimensão *Desafios Estruturais e Institucionais*, verifica-se a ausência de um sistema para documentar boas práticas e uma sobrecarga institucional, com limitações de pessoal e recursos para acompanhar o uso dos resultados após sua divulgação.

Como consequência, os recursos investidos nas avaliações não produzem a melhoria educacional esperada. Isso frustra os educadores, que recebem dados, mas não conseguem transformá-los em ações práticas, e perpetua as ineficiências do sistema, pois os problemas identificados nunca são corrigidos. Portanto, o principal desafio do INADE reside em fechar o ciclo avaliativo, transformando dados complexos em orientações práticas que efetivamente melhorem o trabalho em sala de aula. Superar essas limitações exige não apenas capacitação técnica, mas principalmente uma mudança cultural que posicione a avaliação como uma ferramenta de desenvolvimento e não de julgamento.

2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE ANGOLA

A criação do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens em Angola reflete uma abordagem baseada em evidências para a melhoria da qualidade educativa. Conforme o Relatório da ANA (MED, 2023), a Avaliação Nacional das Aprendizagens, como principal instrumento do sistema, possibilita um diagnóstico sistemático do rendimento escolar em momentos-chave do percurso educativo. Esses resultados geram informações essenciais tanto para a identificação dos determinantes da aprendizagem quanto para o desenho de políticas públicas mais eficazes.

A operacionalização da ANA caracteriza-se pela adoção de protocolos metodológicos rigorosos que incluem instrumentos padronizados e inquéritos

contextuais, permitindo o acompanhamento evolutivo dos resultados educativos. Essa abordagem encontra suporte teórico na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que, segundo Andrade, Laros e Gouveia (2010), oferece um enquadramento matemático para modelar a probabilidade de sucesso em função das características dos itens e das competências dos estudantes, garantindo assim a robustez métrica necessária às avaliações de larga escala.

Os resultados das avaliações são essenciais para monitorar a qualidade e a equidade do sistema educativo, orientar a definição de metas, planejar intervenções para grupos vulneráveis e otimizar a alocação de recursos humanos e financeiros. Além disso, a divulgação pública desses resultados contribui para o debate qualificado sobre os desafios educacionais e fortalece os objetivos traçados pelo governo Angolano no cumprimento do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) (Angola, 2017).

Do ponto de vista de sua função educativa, Januário (2020) compreende a avaliação das aprendizagens muito além de um momento final de aferição. O autor a posiciona como uma prática pedagógica permanente e reflexiva, cuja essência é indissociável do desenvolvimento curricular. Nessa concepção, a avaliação assume um caráter dinâmico, servindo como uma ferramenta para o constante ajuste didático e, ao mesmo tempo, para a promoção e o reconhecimento das habilidades desenvolvidas pelos discentes.

No contexto angolano, a implementação de avaliações em larga escala, como a ANA, responde à necessidade de aprimorar a qualidade do ensino, promover a responsabilização dos atores educativos e subsidiar políticas baseadas em dados concretos (Vicente, 2020).

De acordo o Decreto nº 91/21, o INADE também é o órgão responsável pela realização anual dos exames nacionais em Angola, que fazem parte da modalidade da Avaliação Externa (Angola, 2021). Tais exames são provas escritas aplicadas anualmente em datas definidas no Calendário Escolar Nacional e têm como público-alvo os alunos das classes finais do ciclo de aprendizagem de escolas públicas, públicas-privadas e privadas em todo o país. O objetivo principal dos exames nacionais é avaliar o desempenho dos alunos e das instituições de ensino, monitorar o cumprimento do currículo nacional e certificar os alunos da 12^a classe (ENP¹,

¹ Exames Nacionais Piloto.

EN1FG², EN2FG³ e EN3FG⁴ são fases de generalização implementadas progressivamente desde 2021 até 2025).

As provas abrangem diversas disciplinas, desde Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História para a 6^a classe, até disciplinas mais diversificadas como Física, Biologia, Química, Inglês e Filosofia para o Ensino Secundário. Para a organização dos exames, é necessário que os alunos estejam matriculados, devidamente inscritos e sem faltas injustificadas. A comprovação desses requisitos segue um fluxo ascendente de informação, a saber: as escolas consolidam os dados e os enviam às direções municipais que, por sua vez, os repassam aos Gabinetes Provinciais. São os Gabinetes Provinciais que, por fim, transmitem as informações validadas ao órgão central responsável pela organização das provas. Além disso, a aplicação segue rígidos protocolos para garantir condições padronizadas a todos os alunos, favorecendo a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos.

A institucionalização de exames nacionais em Angola posiciona-se como um mecanismo central na estratégia governamental de melhoria educacional. Conforme atestam os relatórios da ANA, são instrumentos diferentes, com objetivos distintos, que funcionam paralelamente. Por exemplo, um exame nacional serve para certificação individual e outro para diagnóstico do sistema, ambos sendo aplicados em momentos diferentes no percurso escolar. Essa iniciativa concretiza operacionalmente o compromisso político com a garantia de uma educação equitativa e qualificada, alinhando a ação estatal com as metas educativas nacionais.

A produção de evidências robustas para a política educativa assenta-se em dois pilares complementares em Angola. Por um lado, os exames nacionais e a ANA, identificados por Januário (2020) como fontes primárias de informação confiável, sustentam a decisão política com dados concretos sobre o desempenho educativo. O mesmo pode ser dito sobre a ANA. Por outro lado, o INADE atua na esfera do desenvolvimento curricular e da investigação educacional, gerando os insumos necessários para o aprimoramento contínuo do sistema de ensino.

Nessa ordem, Vicente (2020) afirma que a ANA em Angola representa um instrumento de política educativa com um triplo propósito estratégico. O autor sustenta

² Exames Nacionais 1^a Fase da Generalização.

³ Exames Nacionais 2^a Fase da Generalização.

⁴ Exames Nacionais 3^a Fase da Generalização.

que essa ferramenta de avaliação em larga escala visa: (i) impulsionar a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem; (ii) instituir mecanismos transparentes de prestação de contas para escolas e gestores educativos; e (iii) gerar indicadores robustos que orientem decisões no planeamento educativo nacional.

O fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação das aprendizagens representa um marco na política educativa angolana, posicionando a avaliação como um eixo estratégico para a transformação qualitativa do ensino e a concretização do direito a uma educação de padrões elevados.

2.4 ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM ANGOLA

A complexidade e a interligação dos desafios concretos na implementação do processo das avaliações em larga escala em Angola são um reflexo da realidade socioeconômica e geográfica do país. Esses desafios podem ser categorizados da seguinte maneira: Logística e Infraestrutura; Capacidade Técnica e de Recursos Humanos; Sustentabilidade Financeira; Aspectos Socioculturais; Apropriação e Utilização dos Resultados.

Nesse sentido, a implementação de avaliações em larga escala na educação angolana representa um avanço estratégico para a qualificação do ensino no país. Em um contexto marcado pela diversidade geográfica, crescimento populacional acelerado e desafios estruturais, o sistema educativo angolano precisava evoluir para superar desigualdades e fragmentação dos processos avaliativos. Assim, o Governo de Angola, por meio do Ministério da Educação (MED), conta com suporte técnico de instituições especializadas, dentre as quais se destaca o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) do Brasil, cuja parceria se iniciou em 2023.

Esse processo de implementação, que ainda está em curso, é responsabilidade do INADE e baseia-se em uma metodologia participativa envolvendo diagnóstico, estudo de viabilidade, elaboração de manuais operacionais, planejamento faseado e gestão da mudança. A integração de mecanismos digitais para a supervisão e o processamento dos dados das avaliações oferece maior confiabilidade e atendimento das necessidades regionais, mantendo um padrão nacional uniforme. Além disso, a capacitação contínua de professores e técnicos envolvidos é ressaltada como

essencial para assegurar a qualidade dos processos e maximizar o embate, portanto, a ideia é que os resultados das avaliações devem ser contestados e questionados para verificar sua robustez na formulação de políticas públicas (MED, 2023).

Segundo Januário (2020), as avaliações padronizadas em larga escala são instrumentos imprescindíveis para o estabelecimento de políticas educativas baseadas em evidências, orientando a tomada de decisões que visam à equidade e à qualidade do ensino. Dessa forma, as estratégias implementadas em Angola não apenas garantem a realização das avaliações, mas introduzem uma cultura de responsabilização, transparência e melhoria contínua do sistema educacional.

2.4.1 Principais estratégias de implementação do processo das avaliações em larga escala em Angola

As estratégias de implementação do processo das avaliações em larga escala, no contexto do papel do INADE, devem contemplar múltiplos canais e abordagens para garantir a apropriação efetiva dos dados por professores, gestores e a comunidade estudantil. Entre as principais estratégias que estão em processo de implementação, destacam-se as listadas no seguinte Quadro 1.

Quadro 1 - Estratégias de implementação do processo das avaliações em larga escala

(continua)

<p>1. Diagnóstico e estudo de viabilidade</p>	<p>A implementação do sistema de avaliações teve início com um diagnóstico detalhado da situação educacional vigente e um estudo de viabilidade para adaptar o modelo às especificidades do país. A condução desse processo ficou a cargo do MED, em parceria com o Banco Mundial e com o Fundo Russo de Apoio ao Desenvolvimento da Educação (READ).</p>
<p>2. Desenvolvimento de manuais operacionais e Planos de implementação</p>	<p>Para garantir uniformidade e qualidade, serão elaborados manuais operacionais que delineiam procedimentos claros, e planos de implementação faseada, começando com projetos-piloto em províncias selecionadas, e ampliando gradualmente.</p>

(conclusão)

3. Centralização com flexibilidade local	Apesar do processo ser centralizado para garantir padronização, ele mantém flexibilidade para atender às realidades locais, um equilíbrio necessário diante da diversidade geográfica e socioeconômica de Angola.
4. Uso de canais de comunicação digitais	Adoção de sistemas digitais para supervisão e classificação das avaliações aumenta a confiabilidade, transparência e permite tratamento de grandes volumes de dados essenciais para a tomada de decisão baseada em evidência.
5. Formação contínua de equipes envolvidas	A capacitação permanente de professores, gestores e técnicos é fundamental para a correta aplicação, análise e uso dos resultados obtidos nos testes e inquéritos contextuais.
6. Coleta de dados contextuais complementares	Além dos testes cognitivos, são aplicados inquéritos a alunos, professores e diretores para coletar informações sobre fatores intra-extraescolares que influenciam os resultados e proporcionar análises aprofundadas do sistema educacional.
7. Aperfeiçoar a qualidade e equidade da educação	Garantir a qualidade e a equidade na educação significa assegurar que todos os alunos do ensino de base tenham direito de aprender a ler e a escrever. Esses elementos são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas estratégias têm como objetivo garantir que, no futuro, os resultados das avaliações não fiquem restritos a dados técnicos, mas que sejam efetivamente utilizados para monitorar a qualidade da educação, promover a equidade e orientar políticas públicas baseadas em evidências, alinhando Angola aos padrões internacionais de avaliação educacional. Portanto, essas estratégias, combinadas, no futuro irão superar os obstáculos de implementação do processo das avaliações em larga escala, fortalecendo assim o papel do INADE como agente de melhoria e regulação da qualidade educacional em Angola.

Para melhor utilizar os dados das avaliações, o INADE firmou parceria com instituições especializadas, como o CAEd. O objetivo é capacitar gestores escolares

e professores a interpretar os resultados, de modo a orientar a elaboração de planos de aula e projetos pedagógicos mais eficazes.

2.4.2 Principais dificuldades na disseminação de informações das avaliações em larga escala em Angola

A implementação das avaliações em larga escala em Angola enfrenta múltiplas dificuldades que refletem as complexidades do sistema educativo do país. Entre as principais dificuldades estão a diversidade geográfica, as desigualdades socioeconômicas e a infraestrutura escolar precária, que dificultam a padronização e o acesso equitativo à avaliação. Até recentemente, o país adotava um modelo descentralizado e fragmentado, no qual as avaliações não asseguravam comparabilidade de resultados, comprometendo a formulação de políticas educacionais efetivas. Os três elementos, diversidade geográfica, desigualdades socioeconômicas e infraestrutura precária, impactam as estratégias de avaliação ao forçar a adaptação de qualquer modelo padronizado. Eles impedem o uso exclusivo de canais digitais, complicam a logística de formação e coleta de dados, e tornam os manuais operacionais rígidos inúteis. Para ter sucesso, as estratégias precisam se tornar flexíveis e híbridas. A centralização com flexibilidade local e a coleta de dados contextuais tornam-se, portanto, as estratégias mais críticas, pois são as que permitem adaptar o sistema à realidade desigual, garantindo que a avaliação meça a qualidade de forma justa e não apenas reflita as carências pré-existentes. Além disso, os aspectos logísticos, como a impressão e a distribuição das provas, bem como a correção e a análise dos resultados, enfrentam limitações técnicas e de recursos, impactando a qualidade e a confiabilidade do processo. A insuficiente formação dos professores e técnicos avaliadores também compromete a correta operacionalização das avaliações e o uso pedagógico dos dados obtidos. Ademais, a cultura avaliativa centrada em provas escritas restringe a avaliação das competências mais amplas dos alunos, limitando a compreensão plena do aprendizado (Januário, 2020).

Essas dificuldades evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, tecnologia, capacitação e na mudança cultural para que as avaliações possam cumprir efetivamente seu papel estratégico de melhoria da qualidade e equidade da educação em Angola. A realidade angolana, no que tange à implantação

do processo das avaliações, é marcada por obstáculos significativos, os quais são sintetizados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Dificuldades na implementação das avaliações em Angola

(continua)

1. Disparidades e desigualdade no acesso à avaliação	A organização dos exames foi descentralizada de 1990 a 2019, período em que cada província ficou responsável por elaborar e aplicar suas próprias provas. Esse modelo, no entanto, teve origem na década de 1980, sob a gestão do Ministério da Educação, o que gerava inconsistências nos critérios, falta de comparabilidade entre resultados e dificuldade para usar os dados na formulação de políticas educativas. Essa fragmentação dificulta a padronização e a equidade na avaliação
2. Desafios logísticos	Os aspectos práticos como impressão, distribuição das provas, correção e tratamento dos resultados são agravados pela grande extensão territorial do país, dificultando significativamente os processos de correção e tratamento dos resultados, gerando dificuldades concretas como: a complexa logística e distribuição de materiais; a garantia de uma aplicação simultânea e padronizada em todas as regiões; os desafios de comunicação e supervisão remota; a infraestrutura técnica desigual (com disparidades no acesso a energia, internet e equipamentos); e a necessidade de uma ampla capacitação de equipes locais em todo o território, disparidade de recursos entre Luanda e outras províncias em termos de equipamentos eficazes para suporte ao processo.
3. Infraestrutura inadequada	Muitas escolas enfrentam condições precárias, incluindo falta de espaços adequados para a aplicação das avaliações, insuficiência de recursos didáticos e ambientes inadequados para o ensino e a avaliação, o que compromete a qualidade do processo avaliativo (relato de práticas e dificuldades em escolas angolanas).

(conclusão)

4. Baixa qualificação e formação contínua insuficiente dos professores e técnicos envolvidos	A carência de formação adequada limita a correta aplicação dos instrumentos avaliativos e o uso eficaz dos resultados na melhoria das práticas pedagógicas e gestão escolar.
5. Predominância do modelo centrado na prova escrita	O sistema ainda valoriza excessivamente a avaliação baseada em provas escritas, o que limita a avaliação integral das aprendizagens e pode não refletir plenamente as competências dos alunos.
6. Desafios na gestão da mudança	A transição para um modelo centralizado, padronizado e informatizado gera resistência e demanda forte comunicação, sensibilização e apoio técnico, o que nem sempre ocorre de modo eficaz em todas as regiões.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas dificuldades refletem o desafio complexo de modernizar e garantir uma avaliação educacional justa, padronizada e de alta qualidade em um país com as dimensões e desigualdades de Angola. Nessa perspectiva, um estudo sobre a realidade angolana identifica que a efetivação do processo de avaliação em larga escala enfrenta obstáculos estruturais que impactam diretamente a execução das atividades fins do INADE.

A missão do Instituto, que compreende tanto a aplicação de exames quanto a análise da qualidade do sistema de ensino, é comprometida por uma série de dificuldades inter-relacionadas. A relação de interdependência entre esses desafios e as atribuições do INADE pode ser compreendida da seguinte forma: as barreiras logísticas e de infraestrutura paralisam a operacionalização das avaliações; a carência de quadros especializados limita a profundidade das análises; a percepção social da avaliação como instrumento punitivo impede a utilização pedagógica dos resultados; a escassez de recursos financeiros restringe o planejamento e a inovação; a fragilidade dos dados cadastrais do sistema educacional vicia a representatividade das amostras; e, por fim, a baixa articulação institucional desconecta os diagnósticos

produzidos das ações práticas de melhoria do ensino. Dessa forma, conclui-se que tais dificuldades não representam meros entraves operacionais, mas sim fatores críticos que obstruem o ciclo completo da avaliação, desde a sua aplicação até a sua finalidade última, que é o desenvolvimento da educação em Angola.

2.5 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E REFORMAS EDUCATIVAS DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO

A formação do sistema educativo de Angola foi profundamente moldada pelo seu contexto histórico. Segundo a literatura especializada, para analisá-lo é imperativo considerar o legado de cerca de cinco séculos de colonização portuguesa e cerca de trinta anos de conflito interno que se seguiram à independência, conquistada em 11 de novembro de 1975 (Angola, 2003, 2010; Liberato, 2014). A persistência de desafios no sistema educativo angolano indica que suas raízes são históricas e estruturais, e não meramente conjunturais. Nessa perspectiva, Saviani (1997) sustenta que a escola deve ser analisada como uma instituição cuja forma atual é o ponto de chegada de um processo histórico contínuo. Aplicando esse princípio, torna-se evidente que tanto a educação quanto a formação docente em Angola só podem ser plenamente compreendidas quando inseridas no seu contexto específico, marcado por profundas transformações e conflitos, os quais, em grande escala, determinam suas particularidades e desafios.

A configuração atual da educação em Angola é, em parte, herdeira de um projeto colonial que concebia o ensino de forma instrumental. Samuel (2011) analisa que, nesse período, a instrução era limitada ao estritamente necessário para assegurar a funcionalidade do sistema de dominação, promovendo uma adaptação prática entre os grupos sociais, em vez de uma educação emancipatória. Portanto, a não linearidade do percurso educacional angolano tem raízes num modelo inicial que privilegiava a formação de mão de obra em detrimento da escolarização ampla. Compreender essa origem, como sugere o autor, é fundamental para desvendar as necessidades e contradições do sistema educativo atual.

Nessa ordem, Madeira e Silva (2013), apoiando-se em Dulucq e Zytnicki (2003), sustentam que o exame crítico das dinâmicas do colonialismo, com foco específico na atuação das instituições escolares, foi o elemento catalisador para a constituição da história da educação colonial como um domínio de pesquisa

autônomo. Sob essa ótica, a compreensão do imperialismo europeu oitocentista e novecentista, desde a sua gênese até à sua expansão, é indissociável da adoção desse referencial analítico.

Zacarias (2017) estabelece uma conexão orgânica entre a história de Angola e o seu desenvolvimento educacional. Em sua perspectiva, qualquer tentativa de analisar a estrutura e a dinâmica do seu sistema de ensino torna-se superficial se não for antecedida pela compreensão do contexto histórico que o forjou, o qual engloba a esfera política, social e cultural. Nesse sentido, o autor entende que, existe uma relação intrínseca entre a trajetória histórica de Angola e a evolução de seu sistema educacional e defende que uma análise consistente da estrutura e do funcionamento do ensino no país exige, necessariamente, a compreensão prévia do contexto histórico, político, social e cultural que o influenciou. Sem esse fundamento, qualquer estudo sobre o tema corre o risco de ser reducionista e insuficiente.

Dessa forma, enquanto Madeira e Silva (2013) fornecem uma aplicação específica dessa abordagem ao vincular a compreensão do imperialismo europeu ao estudo das suas estruturas educativas coloniais, Zacarias (2017) oferece a premissa geral, aplicável ao caso angolano, de que a história é uma lente indispensável para desvendar a estrutura e a dinâmica de qualquer sistema de ensino. Em síntese, ambos os estudos reforçam que a investigação em educação, seja no contexto colonial ou nacional, deve adotar uma perspectiva histórica crítica que considere os fundamentos políticos, sociais e culturais que o constituíram.

Kebanguilako (2016), Angola, denominada oficialmente como República de Angola a partir de 1992, é uma nação africana situada nas regiões central e, predominantemente, austral do continente. O país, cujo território possui um formato aproximado de um quadrado, localiza-se nos hemisférios Sul e Oriental. Suas fronteiras terrestres somam 4.837 km, delimitadas pela República do Congo e pela República Democrática do Congo a noroeste e norte, pela Zâmbia a leste e pela Namíbia ao sul, além de um litoral de 1.650 km, banhado pelo Oceano Atlântico a oeste.

Em Angola, o processo de ensino escolar sob o molde ocidental, com o uso da escrita, começou ainda nas primeiras décadas do século XVI, no Reino do Kongo, muito antes de o país se constituir na unidade territorial como hoje é conhecida. Foram os padres católicos os primeiros a ensinar à corte real do Kongo a língua portuguesa e os conhecimentos rudimentares de matemática, para além do evangelho de Cristo,

que era sua missão fundamental. Com a fundação da colônia em 1575, o processo estende-se a Luanda e, no século seguinte, a partir do ano de 1617, o processo de ensino europeu chega a Benguela e outras regiões do litoral sul de Angola (Vieira, 2004).

De acordo com Setas (2007), o ensino formal de modelo europeu foi introduzido em Angola logo após a chegada do explorador português Diogo Cão à região do Congo, em 1482. O autor relata que, em seu primeiro desembarque, Diogo Cão não foi recebido pelo soberano do Reino do Congo, Nekongo dya Ntontela, que estava na capital Mbanza a Kongo, nem pelo governador da província de Soyo, mas por representantes desse último, incluindo um de seus sobrinhos.

Conforme Santos (1998), o final da década de 1750 representou uma virada nas políticas educativas de Portugal e suas colônias. O atentado sofrido pelo rei D. José I, em 1758, precipitou uma série de mudanças lideradas pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. A partir de 1759, iniciou-se um processo de nacionalização do ensino, que mais tarde se alinharia aos ideais da Revolução Francesa. Como parte dessas reformas, os missionários jesuítas foram expulsos de Portugal e de seus territórios ultramarinos na África.

Portanto, evidencia-se que, na época, os jesuítas causaram grandes constrangimentos ao sistema educativo português e aos seus territórios colonizados pelos portugueses na África. Essa situação levou à sua expulsão, abrindo caminho para uma transformação profunda na política educativa portuguesa, que retirou o controle dos jesuítas e alinhou a educação com os interesses do Estado Português.

Segundo Kebanguilako (2016), o sistema educacional durante o período colonial em Angola serviu como um instrumento de colonização. A política de "portugalização" visava à assimilação cultural dos africanos, porém, seu acesso era restrito a uma pequena parcela da população, que atuava como agente do próprio regime colonial. Enquanto isso, a maior parte da população angolana foi sistematicamente excluída do sistema de ensino.

Conforme o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA, 2008, p. 387),

a independência de Angola em 1975 deixou como herança colonial uma taxa de analfabetismo de 85%, uma das mais altas da África. Diante desse cenário, o Estado angolano priorizou a educação em sua agenda governamental com o objetivo de desconstruir as estruturas do regime anterior e edificar uma nação política, econômica e

socialmente mais justa, que incluísse a população no sistema de ensino.

Essas diretrizes já eram defendidas pelo movimento antes da independência, conforme atestado no Programa de Ação Imediata, aprovado na Conferência Inter-regional dos Militantes de setembro de 1974, que previa o combate ao analfabetismo, o Ensino Primário gratuito e obrigatório, e a orientação da educação para o progresso e a liberdade.

A análise de Oliveira Martins (1888) é marcadamente racista, pois seu pensamento baseava-se em premissas racialistas. Ele considerava a educação um instrumento inútil para os povos negros, os quais julgava mentalmente incapazes. Segundo o autor, a educação para populações negras era um contrassenso, tanto do ponto de vista histórico quanto da suposta "capacidade mental" que ele atribuía a "raças inferiores". Em sua perspectiva, a única via possível para uma transformação dessas populações não era a educação, mas sim um processo lento de miscigenação com o que chamava de "sangue mais fecundo" – referindo-se especificamente ao sangue de povos africanos setentrionais e árabes, unificados pelo islamismo. Oliveira Martins (1888) argumenta que foram esses cruzamentos os responsáveis por civilizações históricas na África, e seriam eles, ao longo de séculos, os agentes capazes de "civilizar" a África centro-austral, desde que o clima não fosse um obstáculo intransponível.

Costa e Campos (2022) descreve a educação laica angolana no início do século XIX como uma instituição profundamente elitista. Sua análise revela que o sistema funcionava como um mecanismo de exclusão, em que o acesso ao ensino era um privilégio circunscrito aos grupos economicamente dominantes europeus abastados e uma parcela da burguesia africana estabelecida em Luanda que podiam custear as poucas instituições privadas disponíveis.

A política colonial do Estado Novo português, consolidada por Salazar a partir de 1932, era explicitamente racista. Na Conferência Imperial Colonial de 1933, defendia-se a "proteção das raças inferiores" como um benefício para o Ocidente. No que diz respeito à educação, essa visão se traduzia na percepção de que a escolarização formal dos africanos era desnecessária e até prejudicial. Tal posicionamento era evidente em documentos oficiais da época, como o Boletim do Ensino, que argumentava que o indígena deveria ser útil apenas em seu meio de

origem, educado para o trabalho. Considerava-se que o acesso ao Ensino Primário o deslocaria de sua realidade, tornando-o um elemento nocivo para si e para sua comunidade, devendo-se, portanto, evitar a abertura de escolas nos chamados "povoados selvagens" (Vieira, 2001).

O sistema educacional na sociedade angolana anterior à colonização possuía um caráter essencialmente informal, distinto dos modelos formais que se seguiram. De acordo com Vieira (2007), o saber era perpetuado por meio da convivência social e da imitação dos mais velhos, configurando um processo de aprendizagem espontâneo e profundamente enraizado no cotidiano da comunidade.

A análise histórica demonstra que o acesso ao sistema de ensino em Angola era restrito, destinando-se exclusivamente aos filhos dos colonos portugueses e a uma pequena parcela da população africana que obtivera o estatuto de "assimilado". Esse status era concedido a indivíduos negros que adotavam o modo de vida e a cultura portuguesa, passando a usufruir de certos privilégios dentro da sociedade colonial (Costa; Campos, 2022).

De acordo com o Decreto-Lei nº 45.908, de 1964, o Ensino Primário era de frequência compulsória dos 6 aos 12 anos de idade, e ministrados em postos escolares e escolas primárias do Estado, em escolas das missões ou em escolas particulares (Portugal, 1964). As crianças dos 13 e 14 anos podiam ser admitidas e matriculadas, desde que não houvesse prejuízo para o ensino e a lotação do estabelecimento. O Ensino Infantil ocorria em jardins-escolas, ao passo que o Primário se exercia nos postos de ensino e nas escolas primárias (Leite, 2014).

Segundo Kebanguilako (2016), até o momento do início da luta armada, o ensino em Angola caracterizava-se por um sistema escolar rudimentar, em que a definição das idades limites para o ingresso, quer no Ensino Primário quer no Secundário, não permitia uma maior inserção da população indígena no sistema. Além disso as taxas excessivamente altas, que pouquíssimos angolanos conseguiam pagar, atendendo ao que eram os rendimentos da época, bem como, mesmo quando uma ou outra família pudesse reunir o valor exigido para o ingresso no Ensino Secundário, as vagas eram limitadas.

Por outras palavras, as condições socioeconômicas vigentes na colônia de Angola não favoreciam a frequência dos nativos à escola. Por um lado, havia pesados impostos por se pagar e isso fazia com que os jovens optassem pelo abandono da escola para trabalharem em atividades agrícolas ou trabalhos de mecânica,

carpintaria etc. Porém, mesmo quando se conseguia juntar algum dinheiro para pagar à escola, podia-se esbarrar em um outro problema, a vaga, já que o número de escolas existentes na época era reduzido.

Conforme o Decreto-Lei nº 43.013/60, de 7 de junho de 1960, no seu art. 1º, é elevado para 550 lugares o quadro do Ensino Primário da província de Angola (Angola, 1960). No seu ponto único, espelha que os lugares mencionados no corpo desse artigo serão preenchidos de acordo com o plano de ocupação escolar referido no artigo 22º do Decreto-Lei nº 41.472/57, de 23 de dezembro (Portugal, 1957). Na Guiné, em Angola e em Moçambique será elaborado, com elementos dos serviços de instrução e da administração civil e com a colaboração das missões católicas, o plano de ocupação escolar, no qual devem constar a localização dos estabelecimentos escolares necessários para a efetivação da obrigatoriedade do ensino, a definição dos respectivos tipos pedagógicos e a avaliação dos quadros docentes necessários. Em Angola e Moçambique, o levantamento do plano a que se refere esse artigo deve partir de comissões distritais, competindo à direção de serviços assegurar unidades de critério e coordenar o plano geral.

A Reforma do Ensino Primário no Ultramar foi promulgada pelo Decreto-Lei n.º 45.908, de 10 de setembro de 1964, sendo de excepcional importância, por estabelecer a escolaridade obrigatória dos 6 aos 14 anos (Portugal, 1964). A frequência era de 5 classes: uma pré-primária e 4 classes primárias e essas eram de programas idênticos aos das 4 classes do Ensino Primário elementar de Portugal. Nesse ano letivo, a Síntese das Actividades dos Serviços da Secretaria Provincial de Educação da província de Angola, 1964-1965, fazia referência a uma explosão da frequência escolar, sem que fosse possível, ao Governo português, promover as transformações necessárias na organização do sistema educativo; dotá-lo com os recursos necessários, em quantidade e qualidade; adequar os planos curriculares e conteúdos à realidade e aos desafios do futuro; e modernizar a administração da educação e à gestão escolar (André, 2022).

O sistema educativo angolano estrutura sua governança a partir de um aparato informacional centralizado, no qual a coleta e processamento de dados assumem função estratégica para a administração do setor. A arquitetura institucional, conforme documentação oficial (Angola, 2001; INIDE, 2018), atribui ao Ministério da Educação a competência exclusiva pela coordenação pedagógica, com investimentos históricos voltados à capacitação técnica e reformas estruturais. Operacionalmente, esse

modelo se sustenta em um fluxo ascendente de informações, capturadas em unidades escolares e consolidadas pelas instâncias municipais e provinciais, materializando-se em registros estatísticos anuais que espelham a configuração do ensino nacional (MED, 2019).

A transformação digital da gestão educacional em Angola materializa-se através da implantação de ambientes tecnológicos integrados, que operam como repositórios nacionais de dados estudantis e institucionais (SIGEA, [2025]). Tais plataformas consolidam o registro unificado de trajetórias discentes, corpos docentes, movimentações acadêmicas e indicadores de rendimento, convertendo-se em centrais analíticas para a produção dados educacionais. Concebidas com estrutura contextualizada à realidade angolana, essas soluções enfrentam o duplo desafio de superar deficiências infraestruturais históricas e implementar equipamentos físicos de alta capacidade que respondam às exigências escolares do sistema de ensino.

O Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (IIPE UNESCO, 2024), tem apoiado a capacitação das equipes técnicas para aprimorar a coleta, análise e uso de dados educacionais, reforçando a importância de dados confiáveis para a formulação de políticas educacionais eficazes e sensíveis ao contexto local. Madalena Nunda⁵, técnica em Planejamento e Estatística, destaca que a padronização e o envio tempestivo dos dados são essenciais para a construção de anuários estatísticos que reflitam com precisão a situação da educação em Angola.

A modernização da gestão educacional angolana opera em um campo de tensões entre avanços institucionais e constrangimentos materiais. Pesquisas documentais (MED, 2019; 2023) identificam um triplo desafio para a efetividade dos sistemas de informação: deficiências infraestruturais, limitações funcionais da plataforma Sistema Integrado de Gestão Escolar Angolano (SIGEA) e insuficiência de capacitação técnica, elementos que conjuntamente impactam a confiabilidade e a tempestividade dos dados educacionais. Paralelamente, Uarinhenga (2021) descreve um movimento de reengenharia administrativa no setor, caracterizado pela tríade:

⁵ Madalena Nunda, técnica em Planejamento e Estatística no Escritório Provincial de Educação do Huambo, participou do Programa de Formação em Estatísticas Educacionais para o Planejamento, promovido pelo IIPE UNESCO, em parceria com o UNICEF Angola, que visa capacitar equipes técnicas para melhorar a coleta, análise e uso de dados educacionais (IIPE UNESCO, 2024).

simplificação processual, descentralização decisória e territorialização dos serviços como resposta às demandas locais.

Em suma, a inserção de dados no sistema educativo angolano é um componente estratégico para a gestão educacional, que requer investimentos contínuos em tecnologia para garantir a qualidade e a equidade da educação no país.

2.5.1 Territorialidade e responsabilidade de gestão

O ordenamento jurídico-educacional angolano, conforme sistematizado pela doutrina especializada (Angola, 2023), estabelece uma arquitetura institucional de cobertura nacional baseada em seis eixos formativos complementares. Essa estrutura multidimensional, que engloba desde a educação Pré-Escolar até o Ensino Superior, organiza-se a partir de quatro patamares sequenciais de escolarização, conforme consagrado no marco legal educacional (Angola, 2001; 2016; 2020). A configuração resultante representa um ecossistema educativo que integra verticalmente diferentes modalidades de ensino e horizontalmente diversos níveis de complexidade pedagógica.

A dimensão espacial da educação angolana replica a arquitetura administrativa nacional de 21 províncias e 325 municípios, gerando uma complexa equação de governança educativa. Essa escala territorial, conforme documentado (Angola, 2025), produz assimetrias na capitalização dos serviços educacionais e exige mediações políticas sensíveis às singularidades regionais, particularmente em contextos rurais e periféricos. O projeto de universalização educacional opera através de um triplo movimento: fortalecimento institucional da rede pública, inovação metodológica com formação docente continuada, e redistribuição estratégica de insumos para a garantia de patamares básicos de qualidade e equidade. Nesse cenário, as tecnologias digitais emergem como infraestruturas críticas para escalabilidade do acesso e qualificação dos ecossistemas de aprendizagem.

O modelo de governança educacional angolano opera através de uma arquitetura institucional centralizada, em que o Ministério da Educação detém a exclusividade na coordenação pedagógica e na definição normativa, cabendo às esferas provinciais e municipais a operacionalização local das diretrizes (Xilonga, [2025]). Contemporaneamente, observa-se uma reconfiguração desse paradigma, com a emergência de novos arranjos de governança que redimensionam o monopólio

estatal sobre as políticas educacionais (Dale, 2010). Essa pluralização de atores no campo educacional introduz dinâmicas transformadoras nos processos de formulação e implementação de políticas, particularmente no que concerne à gestão escolar (Palú; Souza, 2021). Face a essas transformações, a presente dissertação propõe-se a elaborar uma abordagem alternativa para a gestão educativa no contexto angolano.

2.5.2 Reformas educativas do Sistema Educativo Angolano

Para que cumpram sua função diagnóstica com base em parâmetros científicos, as reformas educativas precisam adotar uma racionalidade que não exclua a subjetividade inerente aos fenômenos que investigam. Conforme analisado pela literatura da área, tais reformas se consolidam como um construto teórico-prático quando articulam um arcabouço conceitual coerente e bem estruturado. Esse conjunto organizado de conceitos, juízos e raciocínios serve como base para a formulação de novas ideias, as quais podem ser inferidas tanto por lógica indutiva quanto dedutiva. Dessa forma, o que define as reformas educativas é a sistematização de saberes que apresentam ordem, estruturação interna e coerência, constituindo-se, portanto, em um corpo de conhecimento válido e produtivo (Balenda; Nguimbi, 2019).

Zibas (1999) defende que a análise dos paradigmas e práticas avaliativas vai além de sua função como instrumento de promoção da aprendizagem. O autor o compreende como um campo fértil para a democratização da escola e como uma mediação crucial para entender os fundamentos das reformas educativas e sua inserção em uma trama político-social mais ampla. A partir dessa perspectiva, Zibas (1999) delinea um quadro teórico sólido que sustenta suas teses.

Para Mendonça (2006), o conceito de reforma educacional envolve, essencialmente, uma reorientação política dos objetivos do ensino, materializada por meio de uma mudança ampla e obrigatória para todo o país. No entender de Kebanguilako (2016), a educação ocupou um lugar de destaque nas políticas sociais da Primeira República. A educação, porém, sendo a área social de maior interesse do poder político na Primeira República, esteve sempre na primazia das políticas sociais. Tanto é que se pode entender que, logo após a independência, a educação foi um dos primeiros setores da vida social a ser nacionalizado e considerado um dos fatores principais para o país. O Estado de Angola, através do Conselho da Revolução, aprovou, dias após a independência, a Lei nº 4/75, que nacionalizou a educação e o

ensino (Angola, 1975). O Governo de Angola assumiu para si toda a responsabilidade pelo processo do ensino, sendo o Ministério da Educação o organismo que deveria executar as políticas do setor, traçadas pelo partido (Kebanguilako, 2016).

O autor explica que o processo de nacionalização da educação em Angola, após a independência, foi abrangente. A medida não se limitou ao setor público e ao privado colonial, mas também incluiu a estatização de instituições de ensino pertencentes a igrejas, com a Igreja Católica sendo o principal alvo. Essa decisão, somada à política de acessibilidade e gratuidade do ensino, gerou uma demanda massiva por vagas escolares. Incapaz de suprir essa demanda com a infraestrutura existente herdada de um colonizador que, segundo o autor, não a construiu por "não precisar", o governo confiscou escolas da Igreja Católica e de missões protestantes para tentar responder à situação (Kebanguilako, 2016).

O teórico ainda introduz uma perspectiva crítica ao analisar a justificativa oficial para a falta de infraestrutura escolar. Segundo o Governo, o colonizador português "não precisava" de uma rede robusta, implicando que a educação não era uma prioridade do regime colonial. Ao citar essa visão, Kebanguilako (2016) não se limita a explicar a lógica governamental; vai mais além, contextualizando e, em certa medida, justificando o confisco das escolas como uma resposta necessária a um legado de subdesenvolvimento.

Nesse sentido, Kebanguilako (2016) explica que a nacionalização das escolas religiosas em Angola não teve como único propósito atender à crescente demanda por ensino, mas também o de unificar o sistema educativo, evitando a coexistência de diferentes modelos. Essa medida deve ser compreendida à luz do contexto colonial, no qual as instituições de ensino das igrejas, especialmente as protestantes, atuavam como rivais do sistema educativo colonial, diferentemente das missões católicas, que o auxiliavam. Conforme Henderson (1990), essa rivalidade levou as autoridades portuguesas a não reconhecerem oficialmente as missões protestantes, acusando-as repetidamente de, por meio de seu ensino, incitarem os angolanos à rebelião e à criação de movimentos de libertação.

De acordo com Kebanguilako (2016, p. 238), ao analisar o confisco de instalações das missões religiosas, Henderson (1980, p. 398) registrou que:

Na maioria das estações missionárias, os centros de ensino eram usados para as aulas de instrução primária, do ensino secundário e

ainda para programas de educação e ensino religioso. Por conseguinte a confiscação daqueles edifícios e instalações negou às missões e às Igrejas não só a oportunidade de administrarem as escolas como também tornou impossível a divulgação de uma série de outros programas.

Segundo Kebanguilako (2016), a formação protestante dos três líderes dos movimentos de libertação de Angola e o alinhamento histórico da Igreja Católica com o regime colonial explicam a hostilidade presente nas relações pós-independência. Essa dinâmica tem fundamento no Acordo Missionário de 1940, pelo qual o Estado português delegou à Igreja Católica a educação da população negra, fazendo com que a instituição atuasse mais como um braço da colonização do que como promotora de educação moral e cívica. Consequentemente, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e os demais movimentos independentistas passaram a encarar a Igreja Católica com desconfiança. Essa relação conflituosa nos primeiros anos de Angola independente pode ser compreendida pela teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, na qual tanto a Igreja (aparelho religioso) quanto a escola (aparelho escolar) são espaços de disputa por hegemonia.

Nessa ordem, o autor examina a cooperação histórica entre o Estado angolano, sob a liderança do MPLA, e as instituições eclesiais, destacando o seu caráter estratégico. Segundo o autor, um dos pilares centrais dessa aliança situou-se no campo social, no qual o investimento estatal no ensino, canalizado através das igrejas, foi instrumentalizado com o objetivo primordial de formar quadros nacionais.

Com base nessa perspectiva, o autor também analisa a educação no período pós-colonial angolano como um instrumento de dupla finalidade: a universalização do acesso e a construção de uma hegemonia política. Kebanguilako (2016) sustenta que, em contraste com a exclusão colonial, o ensino foi massificado, tornando-se um direito extensivo a todos os cidadãos. Paralelamente a essa democratização, o autor identifica um projeto pedagógico orientado para a doutrinação, no qual slogans como "Escola é do Povo" e "Povo é MPLA" eram utilizados para forjar uma identidade política específica nas crianças. Essa narrativa visava estabelecer uma lógica de equivalência entre a soberania popular, a pessoa coletiva da nação e a figura do partido único, legitimando o MPLA como o único representante legítimo do Estado angolano.

Para Kebanguilako (2016), o MPLA, com a nacionalização da educação, passou a orientar todas as políticas públicas da educação, fazendo delas um

instrumento de legitimação dos valores das classes revolucionárias (operária, camponesa e os intelectuais), segundo o programa e o estatuto do próprio partido. Porém, as classes sociais, na realidade de Angola, não existiam tal como são mencionadas nos documentos oficiais do partido.

Nesse sentido, Vieira (2007) contextualiza a origem do sistema educacional angolano, explicando que o projeto de ensino formulado pelo 1º Congresso do MPLA foi concebido em estreita sintonia com a orientação ideológica de seus aliados internacionais, refletindo, portanto, os paradigmas pedagógicos em vigor nos países do bloco socialista.

O autor demonstra que as diretrizes educacionais pós-congresso de 1977 organizavam-se em três eixos complementares. O primeiro, de caráter doutrinário, visava enraizar a ideologia marxista-leninista e fomentar a consciência nacional. O segundo, de natureza comportamental, buscava desenvolver capacidades físicas e intelectuais orientadas para o trabalho coletivo e o respeito à propriedade estatal. O terceiro eixo, de finalidade prática, vinculava explicitamente a educação ao desenvolvimento econômico e à melhoria das condições de vida (Vieira, 2007).

Na análise de Zacarias (2017), a realidade mencionada anteriormente foi um elemento crucial que motivou a reformulação do sistema educacional existente. Esse processo culminou na criação do Sistema Nacional de Educação para Angola, o primeiro no período pós-independência, o qual foi finalmente implementado no ano de 1978.

Nessa perspectiva, Zacarias (2017) identifica na reforma educacional de 1977, posteriormente ajustada em 1980, três princípios estruturantes que reorientaram o sistema: a democratização do acesso e da continuidade dos estudos, a universalização da gratuidade em todos os níveis de ensino e o estabelecimento de uma política de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, com base nas diretrizes oficiais do período.

A análise de Zacarias (2017) não se baseia apenas na sua própria interpretação, mas está ancorada em fontes oficiais do Ministério da Educação (MED) da época. Isso confere autoridade e contextualiza a reforma dentro das políticas de estado do período pós-independência. Portanto, a reforma é apresentada como um projeto integrado que visava simultaneamente expandir, incluir e qualificar o sistema educativo de Angola em seus primeiros anos de independência

Para Zau (2002), o contexto de 1978 revela uma concepção orgânica entre Estado e educação. O sistema de ensino então implementado refletia essa visão, na qual as decisões governamentais sobre educação eram entendidas como extensões naturais da orientação política dominante.

Portanto, para compreender a intrincada relação entre o Estado e a educação em Angola pós-independência, é crucial considerar o diálogo entre as perspectivas de Zau (2002) e Zacarias (2017). Zau (2002) estabelece o quadro conceitual ao identificar uma “concepção orgânica” entre as duas esferas, na qual o sistema de ensino era um reflexo direto do projeto político. Zacarias (2017) toma essa premissa como ponto de partida para a sua análise concreta da reforma educacional de 1977. Ao detalhar os princípios da reforma, como a democratização do acesso e a formação docente alinhada com as diretrizes estatais, o autor operacionaliza e exemplifica a teoria de Zau (2002), demonstrando como a “concepção orgânica” se materializou em políticas e estruturas educativas específicas. Portanto, enquanto Zau (2002) fornece a teoria, Zacarias (2017) fornece a evidência histórica que a corrobora e a torna tangível.

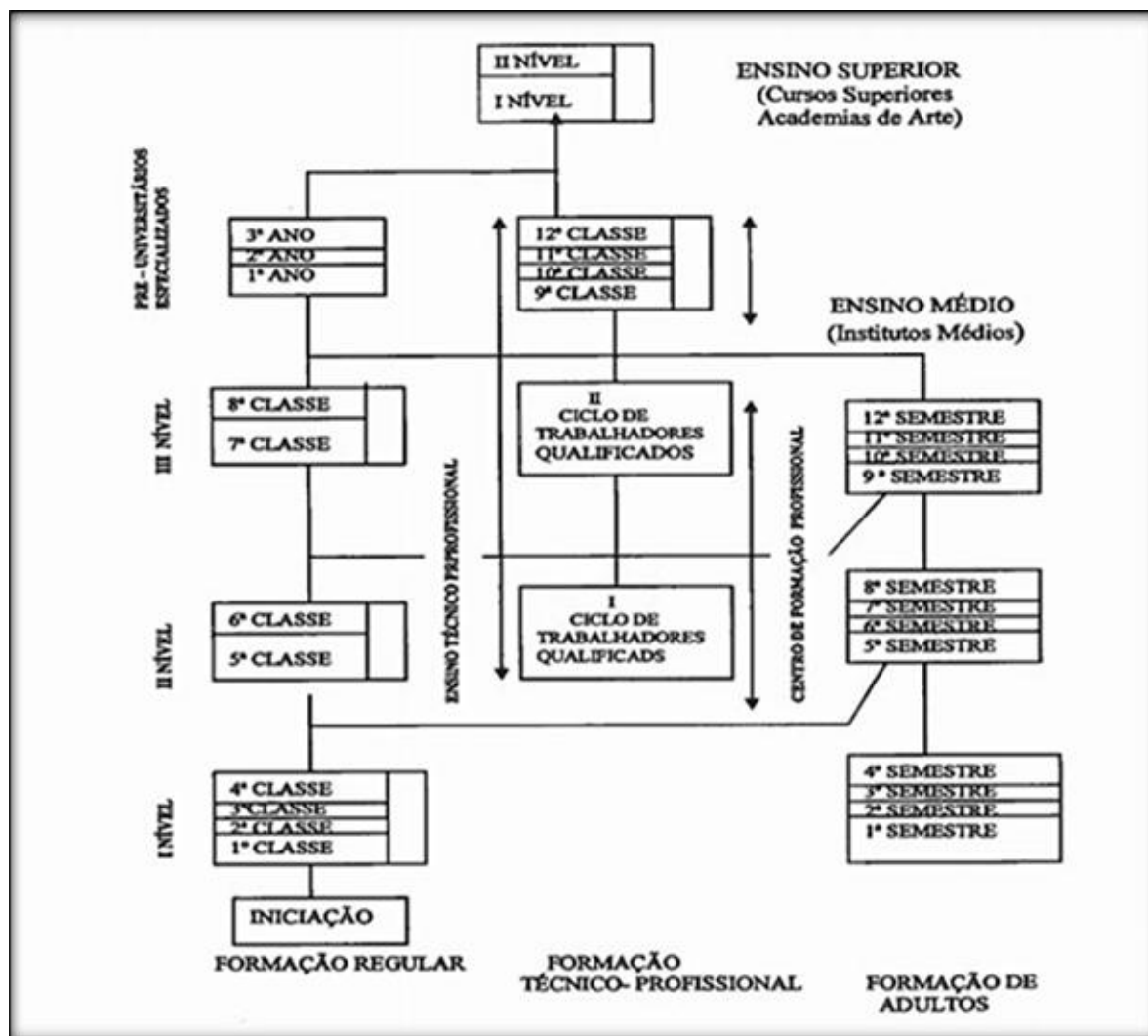
A construção do sistema educacional em Angola, após a independência, foi um processo profundamente marcado pelo contexto histórico e político do país. Zacarias (2017), ao recuperar a análise de Zau (2002), demonstra que o MPLA, então no poder, fundamentou as premissas do novo ensino em um complexo legado que englobava desde as estruturas sociais pré-coloniais e o período colonial até as experiências revolucionárias da luta de libertação e da instauração do Poder Popular.

O modelo educacional instituído em Angola após a independência caracterizou-se por sua estrutura integrada. Conforme analisado por Zacarias (2017), a espinha dorsal do sistema era um ciclo de oito anos de ensino de base, dividido em três etapas, sendo a primeira obrigatória e gratuita. Essa formação geral articulava-se, segundo Zau (2002), com uma rede de subsistemas especializados destinados ao ensino técnico-profissional, à formação de adultos e ao ensino superior, visando atender às diversas necessidades de formação do país.

A reforma educacional de 1977/78 resultou em uma estrutura complexa, cuja organização é representada graficamente em um fluxograma do Sistema Nacional de Educação, documento que sintetiza a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino então criados (Zau, 2002).

Logo, a seguir, a Figura 1 representa a estrutura do Sistema de ensino aprovado em 1977

Figura 1 - Estrutura do Sistema de Ensino Angolano aprovado em 1977



Fonte: Zau (2002, p. 127).

Conforme Zacarias (2017) analisa, a primeira reforma educacional angolana com apresenta uma perspectiva crítica. O autor argumenta que, embora representasse uma ruptura com o modelo colonial, a reforma mostrou-se ineficaz na prática. Essa ineficácia devia-se, fundamentalmente, ao desalinhamento entre os currículos implementados e o ambicioso objetivo ideológico do partido no poder, que visava à formação de um novo cidadão nacional, imbuído de uma consciência revolucionária e científica.

Um dos principais obstáculos à eficácia da primeira reforma educacional angolana, segundo Zacarias (2017), foi a sua implementação precipitada. A decisão de lançar novos currículos sem experimentação prévia e sem infraestrutura adequada

resultou em um divórcio imediato entre as metas ambiciosas do governo e os meios disponíveis para as alcançar.

Nessa ordem de ideias, o governo do MPLA, no primeiro ano após a independência, enfrentou limitações significativas para atualizar os materiais didáticos e formar professores. Naquele momento, devido ao cenário pós-independência e às dificuldades herdadas do regime colonial, o Governo não dispunha de alternativas para criar essas condições essenciais para a educação.

O cenário de conflito armado pós-independência teve um efeito catastrófico na capacidade operacional do sistema de ensino angolano. Zacarias (2017) salienta que a guerra não só danificou ou destruiu infraestruturas escolares, como também as desviou da sua função educativa original, seja através do seu encerramento ou da sua reconversão para outros fins, o que provocou um declínio abrupto nas matrículas (MED, 2013). Para Zacarias (2017), os obstáculos internos ao desenvolvimento do ensino eram profundos e multifacetados. Apoiando-se em Zau (2002), o autor sintetiza que o sistema padecia de três males interligados: uma estrutura educativa desarticulada, uma cultura de gestão escolar ineficaz e uma infraestrutura material drasticamente aquém das necessidades.

Em 1986, o Governo angolano conduziu uma avaliação aprofundada do seu sistema educativo. Esse diagnóstico, conforme relatado por Zacarias (2017), centrou-se de forma prioritária no Ensino de Base Regular, nível considerado a espinha dorsal de todo o sistema e o principal veículo para a formação geral e acadêmica dos alunos. Um dos eixos do diagnóstico envolveu a revisão dos fundamentos legais e pedagógicos do sistema. Conforme referido por Zacarias (2017), procedeu-se a um estudo teórico da documentação orientadora, analisando-a criticamente sob uma dupla perspectiva: a sua estrutura e conteúdo, e o seu impacto na eficiência global do sistema de ensino. O estudo diagnóstico revelou, segundo a análise de Zacarias (2017), uma lacuna profunda no sistema educativo que exigia uma intervenção urgente e abrangente. A solução apontava não para ajustes superficiais, mas para uma reestruturação de base, acompanhada de uma renovação dos próprios fundamentos teóricos da prática educativa.

A reestruturação do Sistema de Educação angolano ganhou materialidade através de iniciativas do Ministério da Educação, que, fundamentando-se em conclusões anteriores, operacionalizou projetos de desenvolvimento em domínios específicos do ensino. Essas ações, que incluíram a atualização de currículos,

visavam alinhar o sistema educativo com as emergentes dinâmicas de desenvolvimento social, seguindo uma base científica. Para Zacarias (2017), as primeiras reflexões que originaram a segunda reforma educativa angolana, a partir de 2004, emergiram da convergência entre as evidências diagnosticadas no sistema de ensino e as novas exigências socioeconômicas, políticas e sociais da nação.

2.5.3 A 2ª Reforma Educativa e a estruturação de um novo Sistema de Educação e Ensino em Angola

A segunda reforma do sistema educacional angolano, formalizada pela Lei de Bases n.º 13/01, de 31 de dezembro, teve sua gênese em uma avaliação crítica do modelo instituído em 1978 (Angola, 2001). Estudos e debates realizados sobre aquele período concluíram que o sistema de ensino apresentava graves deficiências, fundamentando assim a necessidade de novas diretrizes legais para a área. Nguluve (2006) associa o surgimento das primeiras reflexões reformistas aos problemas identificados em um diagnóstico de 1986 ao ensino básico. O estudo evidenciou duas fragilidades principais que perpassavam todo o sistema escolar: o insucesso escolar generalizado dos alunos e a preparação insuficiente do corpo docente.

A análise do diagnóstico apresentada por Nguluve (2006) revela que o ensino básico se tornou um nó crítico para todo o sistema, devido a uma dupla carga: a herança de reformas coloniais mal-executadas e os impactos da guerra. Essa combinação teria levado a uma falência multidimensional, afetando desde a base curricular e os processos pedagógicos até a gestão e os recursos, configurando um colapso sistêmico.

Nguluve (2006) analisa que o diagnóstico revelou uma desconexão fundamental entre as aspirações do sistema de 1978 e a realidade angolana. As metas, consideradas excessivamente otimistas face ao desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país, esbarravam na crônica insuficiência de recursos para a administração e a gestão escolar. Para superar essa lacuna, o relatório propunha uma investigação mais detalhada das disfunções do sistema, com o duplo objetivo de consolidar e de lançar as bases para uma reestruturação futura.

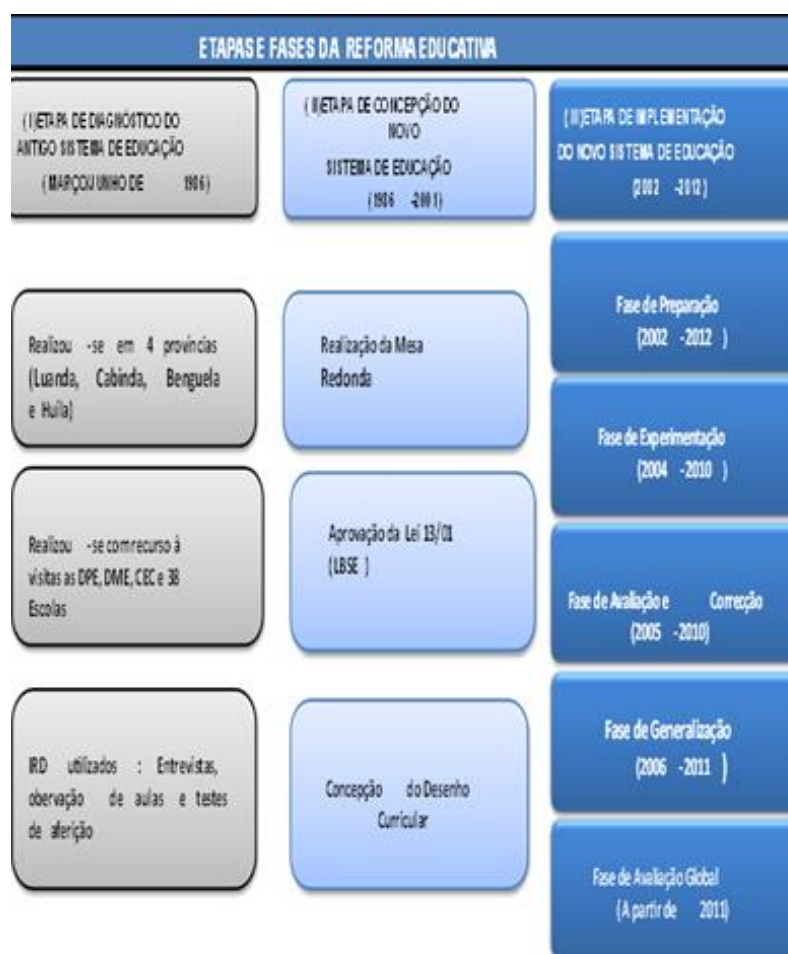
Estudos sobre a reforma educacional angolana de 1986 apontam para a necessidade de uma transformação estrutural. Nguluve (2006) identifica, com base em documento oficial, que a estratégia adotada mesclou iniciativas imediatas com

uma reconfiguração sistêmica de longo prazo, buscando transcender soluções fragmentadas. Essa percepção da inadequação do modelo vigente é ampliada por Zacarias (2017), que atribui as falhas a deficiências concêntricas na gestão, na formação docente e, sobretudo, na concepção curricular criticada por sua desconexão tanto dos objetivos nacionais quanto da realidade sociocultural angolana, além da ausência de diretrizes pedagógicas fundamentais.

A segunda Reforma Educativa em Angola, segundo Zacarias (2017), emergiu como uma resposta direta à dupla problemática identificada no sistema: a sua operação ineficaz e o seu desalinhamento com as reais necessidades do país. O programa reformista foi, portanto, concebido com um duplo propósito estratégico: universalizar o acesso e qualificar a oferta educativa. A execução da reforma, de acordo com Zacarias (2017), seguiu uma metodologia de implantação faseada, organizada em três grandes momentos: diagnóstico, preparação e implementação. O autor ressalta que a etapa final, detalhada na Figura 2, foi operacionalizada através de um ciclo interativo de cinco ações: preparação, experimentação, avaliação, correção e generalização, finalizando com uma nova avaliação.

A Figura 2 abaixo ilustra a estruturação processual da segunda Reforma Educativa angolana, detalhando as suas etapas principais e as fases de implementação, conforme documentado por Zacarias (2017, p. 25).

Figura 2 - Etapas e fases da Reforma Educativa



Fonte: Zacarias (2017, p. 25).

O processo de implementação da segunda Reforma Educativa, detalhado graficamente, foi materializado por ações concretas em cada etapa. Um marco decisivo nessa trajetória, conforme documenta Zacarias (2017), foi a aprovação da Lei n.º 13/01, de 31 (Angola, 2001), pela Assembleia Nacional durante a fase de conceção da reforma. Para Zacarias (2017), a Lei consagra uma visão na qual a educação transcende a instrução para assumir um papel fundante na ordem política. O sistema é definido como o conjunto de meios através dos quais se efetiva uma pedagogia cívica, destinada a produzir simultaneamente a subjetividade do cidadão integral e a objetividade de uma organização social baseada na democracia, na paz e no progresso. A aprovação de uma nova lei para o sistema de ensino é compreendida por Zacarias (2017) como uma ação estratégica do Estado angolano. Perante os novos desafios de desenvolvimento, materializados em diversos planos e programas,

a nova legislação surgiu para criar um ambiente propício à execução de políticas públicas que potencializassem o crescimento econômico e social do país.

A Lei nº 17/16, aprovada em outubro de 2016, representou um marco na reestruturação do sistema educativo angolano (Angola, 2016). Zacarias (2017) destaca que o seu principal objetivo foi institucionalizar medidas para aprimorar a organização e o desempenho do sistema como um todo, promovendo uma maior coerência e articulação entre os seus diversos subsistemas de ensino. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino revisada representou um alargamento significativo do quadro de princípios orientadores. Zacarias (2017) observa que, para além de manter as diretrizes preexistentes, o novo texto legal instituiu um conjunto mais abrangente de fundamentos, englobando desde a ação do Estado até à formação ética e cívica dos estudantes – artigos 6º a 16º da Lei (Angola, 2016).

Zacarias (2017) analisa que o Sistema de Educação e Ensino angolano, conforme consagrado na Lei nº 17/16, foi concebido como um *continuum* formativo integral. Essa visão de integralidade materializa-se na articulação de seis modalidades educativas que abrangem todo o ciclo de vida do aprendizado, desde os fundamentos na educação Pré-Escolar até a especialização no Ensino Superior, permeando as fases do Ensino Geral, Técnico-Profissional, da Formação de Professores e da Educação de Adultos. O quadro legal do sistema educativo angolano passou por um refinamento em 2020 com a promulgação da Lei nº 32/20 (Angola, 2020). Zacarias (2017) contextualiza que essa alteração da lei anterior buscou realizar ajustes pontuais, mas estratégicos, com três focos principais: precisar a classificação das instituições de ensino, elevar o estatuto do professor e lançar as bases para uma renovação curricular nas 5ª e 6ª classes.

A transição legislativa no Ensino Primário angolano reflete um processo de adequação pedagógica às realidades da sala de aula. A rigidez inicial do modelo de monodocência integral, estabelecido pela Lei nº 13 (Angola, 2001), mostrou-se limitante face às exigências didáticas das 5ª e 6ª classes. As leis subsequentes introduziram, portanto, uma diferenciação metodológica: monodocência plena nos quatro anos iniciais e monodocência coadjuvada nos dois anos finais, assegurando suporte especializado onde se mostrou mais necessário. Zacarias (2017) descreve o sistema educativo angolano como um percurso sequencial e progressivo, legalmente estruturado em quatro grandes etapas. A legislação define uma transição gradual desde a primeira infância, com a educação Pré-Escolar dividida por faixas etárias, até

o Ensino Secundário, no qual os alunos podem optar por diferentes percursos formativos após concluírem um ciclo básico comum de três anos. O Ensino Primário, com seus seis anos divididos em três ciclos de avaliação progressiva, funciona como o alicerce central dessa estrutura.

A diferenciação formativa no Ensino Secundário angolano acentua-se no segundo ciclo, onde cada subsistema assume um perfil distinto. Zacarias (2017) descreve que, enquanto o Ensino Geral mantém um currículo académico tradicional (10^a à 12^a classe), o Ensino Técnico-Profissional oferece uma formação quadrienal especializada em escolas técnicas. Já a Formação de Professores estrutura-se como um percurso profissionalizante específico, habilitando para a docência nos níveis iniciais de ensino e em modalidades educativas especiais. A formação de professores em Angola, designada por Ensino Secundário Pedagógico, tem a sua estrutura definida legalmente. Zacarias (2017) explicita que esse percurso formativo, com duração de quatro anos, é ministrado exclusivamente em Escolas de Magistério, conforme estabelecido nos artigos 31^o, 38^o e 47^o da legislação educacional.

O sistema de ensino superior angolano organiza-se segundo uma dualidade estrutural, compreendendo as vertentes universitária e politécnica. Zacarias (2017) explica que ambas as vias exigem a conclusão do Ensino Secundário para acesso. Enquanto a via universitária, ministrada em universidades e academias, conduz aos graus de bacharel, mestre e doutor; a via politécnica especializa-se em formações técnicas avançadas, conferindo graus de bacharel e licenciado em etapas sequenciais e autônomas.

A arquitetura de gestão do sistema educativo angolano caracteriza-se por uma forte centralização estatal. Zacarias (2017) salienta que o Ministério da Educação e os seus órgãos periféricos detêm um amplo espectro de competências, que vão desde a definição política e normativa até a supervisão pedagógica e científica, conforme estabelecido no artigo 102^o da Lei de Bases.

O modelo de governança educacional angolano, segundo Zacarias (2017), assenta-se em um princípio de colaboração institucional. A legislação prevê que a administração do sistema educativo seja exercida conjuntamente pelos órgãos estatais centrais e locais com as estruturas do Poder Local⁶, incluindo autarquias,

⁶ Julga-se importante frisar que, apesar de o quadro jurídico-legal angolano prever a existência de entes territoriais autônomos com base no princípio da descentralização político-administrativa e da autonomia local (Angola, 2010), em Angola as autarquias locais ainda não

instituições do poder tradicional e mecanismos de participação cidadã. Zacarias (2017) interpreta a gestão educacional angolana como um reflexo da cultura política predominante no país. O autor observa que o princípio da centralização, característico da administração estatal, configura uma matriz organizacional que se reproduz transversalmente na sociedade, definindo as estruturas de poder e tomada de decisão também no campo da educação. Com as constatações anteriormente elencadas, pretendeu-se realçar as diferentes nuances que ao longo dos anos contribuíram para a atual estrutura organizacional e funcional do Sistema de Educação e Ensino angolano.

são uma realidade, constituindo-se em uma questão suscetível de tratamento cuidado, profundo e sistematizado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM ANGOLA

Este capítulo aborda as políticas públicas de avaliação em larga escala, instrumentos concebidos para garantir a qualidade, equidade e eficácia dos sistemas educativos, através da coleta sistemática de dados sobre a aprendizagem. Essas avaliações, ao oferecerem informações essenciais para a formulação de estratégias e para o monitoramento do progresso educacional a nível nacional e regional, visam transformar a avaliação em um meio estratégico – diagnosticando problemas, orientando políticas e promovendo a melhoria contínua da educação. A estrutura do capítulo desenvolve-se da seguinte forma: a subseção 3.1 trata das Políticas Públicas de Avaliação; a 3.2, da definição e perspectivas sobre avaliação em Larga escala (ALE); a 3.3, da cultura avaliativa nas instituições públicas; e a 3.4, do uso dos resultados da ALE. Seguem-se o mapeamento do ciclo de sensibilização de políticas públicas (3.5), detalhado em ciclo de sensibilização de professores (3.5.1) e de elaboração de instrumentos de coleta (3.5.2). Por fim, são analisados os problemas do INADE na divulgação de resultados (3.6), a apropriação desses resultados (3.7), metodologia de pesquisa (3.8). Já a seção 3.9, intitulada “Análise e interpretação de dados coletados”, dedica-se ao procedimento fundamental de transformar informações brutas em evidências substanciais. Dentro dessa seção, a subseção 3.9.1 aborda a análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos, com destaque, na subseção 3.9.1.1, para “A voz da gestão: entrevistas com dirigentes do CIPIE/CIP, INIDE e INADE (1977–2021)”. Em seguida, a subseção 3.9.2 apresenta o questionário como instrumento de coleta de dados, cujo desdobramento, na Subseção 3.9.2.1, trata da análise integrada de dados quantitativos e qualitativos, completando assim o percurso metodológico de tratamento dos dados coletados.

De acordo com Werle (2010), a avaliação em larga escala caracteriza-se por sua abrangência sistêmica, atuando como um mecanismo extensivo que ultrapassa os limites de uma única instituição. Sua principal função é diagnosticar a qualidade do ensino em um nível macro, focando na aprendizagem dos estudantes para produzir dados que possam ser generalizados para todo o sistema educacional. Em virtude desse escopo e objetivo, esse modelo de avaliação é, por definição, conduzido por entidades externas às escolas que estão sendo analisadas (Calderón; Borges, 2020).

As políticas públicas de avaliação referem-se a um conjunto coordenado de ações, diretrizes e normas estabelecidas pelo Estado para a realização sistemática e

institucionalizada de processos avaliativos no âmbito da educação. Essas políticas têm como objetivo garantir a qualidade, transparência, equidade e eficiência do sistema educacional por meio da produção e utilização de informações confiáveis sobre o desempenho de alunos, professores, escolas e redes de ensino. Para Alavarse, Bravo e Machado (2012), a superação de um modelo meramente técnico de avaliação em larga escala é fundamental. Eles argumentam que a inserção de discussões sobre o contexto social e as implicações políticas e ideológicas dessas avaliações pode transformar a postura dos educadores, permitindo que eles participem de forma crítica e propositiva, e não apenas como receptores passivos de resultados.

Barbosa e Kailer (2019), fundamentando-se em Alavarse, Bravo e Machado (2012) e Machado, Alavarse e Arcas (2015), sustentam que o papel democrático das avaliações em larga escala depende de sua aplicação criteriosa. O foco deve permanecer no uso desses instrumentos para o aprimoramento equitativo da rede pública, cuja análise crítica dos desafios e virtudes de cada contexto escolar é etapa fundamental.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) entendem a matriz de referência como o alicerce das avaliações externas. Sua função de explicitar critérios e assegurar uniformidade é o que confere objetividade aos resultados, transformando-os em ferramentas válidas para a comparação entre instituições e, sobretudo, para a orientação de ações voltadas à efetiva qualificação da aprendizagem.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

Esta seção realiza uma introdução ao tema das políticas públicas de avaliação. Para fundamentar a discussão, parte-se do princípio de que tais políticas consistem em programas de ação orientados a resolver problemas concretos identificados no campo da educação. Sob essa ótica conceitual, o debate é então situado no cenário angolano, com o intuito de oferecer perspectivas renovadas para a análise da avaliação como uma política pública nesse contexto específico. Assim, Ferreira e Santos (2014) recorrem a Giron (2008) para definir a essência das políticas públicas na educação. Eles apresentam essa esfera política como um processo de interface entre o Estado e a sociedade, orientado por um projeto comum. A finalidade última dessa colaboração é a promoção de uma educação de maior qualidade e com mais

inclusão, tendo como meta o pleno desenvolvimento da cidadania. Portanto, os autores Ferreira e Santos (2014), que se fundamentam em Giron (2008), explicitam que as políticas públicas educacionais se constituem como uma interface dinâmica entre Estado e sociedade, orientada por um projeto coletivo. Nessa perspectiva, o propósito fundamental dessa articulação é a promoção de uma educação qualitativamente superior e socialmente inclusiva, visando ao desenvolvimento integral da cidadania.

Para Freire (1998 *apud* Ferreira; Santos, 2014), a configuração do sistema educacional e das políticas públicas direcionadas à área funciona como um termômetro do investimento social de um país em seu futuro. O pensador defende que a garantia de um ensino de excelência é o mecanismo primordial para se edificar uma sociedade mais equitativa, na qual as divisões de origem sociocultural e econômica sejam atenuadas.

Nessa ordem, analisando as ideias de Paulo Freire, apresentadas anteriormente do, observa-se que os elaboradores e gestores de políticas públicas devem prestar especial atenção às camadas sociais mais desfavoráveis, considerando as assimetrias regionais existentes.

Carlos (2022) sintetiza um debate crítico sobre a gestão educacional angolana. A análise apresentada indica que, apesar de o Estado deter o monopólio da criação de políticas públicas, sua atuação na esfera educativa é considerada insuficiente, especialmente ante a persistência de carências na formação de professores. Para superar essa lacuna de efetividade, os estudiosos citados defendem que a concepção e a execução das políticas devem ser diretamente responsivas aos problemas reais do ensino, canalizando financiamento como fator crucial para expandir o acesso e elevar a qualidade. Desse diagnóstico, extrai-se a conclusão de que o processo de elaboração de políticas não pode ser uma atribuição exclusiva do Estado, necessitando da influência e da participação de outras instituições e grupos de pressão para ganhar eficácia e direcionamento (Ferraz, 2011).

Conforme destaca Höfling (2001, p. 30) em sua análise,

ao vislumbrarmos uma análise dos condicionantes históricos de determinada política educacional, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o que se entende como os diversos condicionantes que perpassam sua elaboração. Neste sentido, Höfling (2001) afirma que uma relação considerada fundamental é a que se estabelece entre a concepção de Estado e as políticas sociais que

este implementa, em determinada sociedade ou período histórico. As políticas públicas 'são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social'.

Carlos (2022) analisa a política educacional angolana a partir de três dimensões interligadas. Primeiramente, a autor reconhece seu fundamento legal, ancorado na Constituição e na Lei de Base do Sistema Educativo, que instituem a educação como direito universal e dever estatal. Teoricamente, essa atuação estatal é caracterizada como um projeto de governo implementado através de programas setoriais (Höfling, 2001), o que atribui aos educadores uma dupla responsabilidade: pelo desenvolvimento discente e pela continuidade da ordem social (Arendt, 2000; Nguluve, 2006).

Contudo, Carlos (2022) adota uma postura crítica ao demonstrar que a prática dessas políticas é profundamente influenciada por organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial. Portanto, o INADE nesse quesito atua como a contraparte nacional operacional e técnica do projeto. Isso significa que ele é a instituição angolana responsável por transformar os recursos e a assistência técnica do Banco Mundial em ações concretas e resultados sustentáveis no país. De forma mais específica, seu papel engloba as seguintes dimensões: i) Liderança Técnica e de Implementação; ii) Desenvolvimento e Aplicação das Avaliações; iii) Gestão de Dados; iv) Fortalecimento Institucional e Capacitação de Técnicos. Dessa forma, sua atuação é fundamental para assegurar que a avaliação não seja apenas um evento de medição, mas sim uma ferramenta contínua e eficaz de desenvolvimento educativo. O Banco Mundial atua como um agente multifacetado, combinando financiamento com a mediação de conteúdos curriculares, o que associa o discurso do direito à educação a interesses econômicos específicos. A autora conclui alertando que a consecução desse direito transcende a mera métrica de acesso às escolas, demandando uma superação da perspectiva puramente quantitativa (Carlos, 2022).

A efetivação do direito à educação em Angola enfrenta desafios que vão além do acesso, atingindo a própria permanência dos estudantes no sistema de ensino. Carlos (2022) identifica que o elevado abandono escolar no país está diretamente ligado à falta de condições materiais e econômicas, demandando que os programas educacionais criados pelo Estado e outras instituições priorizem a solução desse problema.

Para Soares Neto *et al.* (2013), o ambiente físico opera como mediador essencial entre a oferta educacional e a aprendizagem efetiva. A concepção dos autores estabelece que qualquer projeto pedagógico depende, para sua realização plena, de uma ambientação que não apenas inspire o aprendiz, mas também forneça as bases materiais para sua consecução.

O conceito de educação, portanto, é compreendido em sua amplitude. Ele não se restringe à instrução, mas constitui um conjunto de saberes e hábitos compartilhados que são transferidos entre gerações e são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade (Soares Neto *et al.*, 2013). Nesse sentido, Cascais e Terán (2014) acrescentam que a educação é um processo que prepara o indivíduo para o desenvolvimento de suas atividades vitais, capacitando-o para enfrentar os desafios da comunidade e participar ativamente nas tomadas de decisão.

As políticas públicas educacionais representam um direito fundamental a ser garantido a todos os cidadãos. Para uma compreensão adequada desse conceito específico, é primordial definir o que são políticas públicas de uma forma geral, entendidas como as ações e omissões do Estado em resposta às demandas da sociedade. Oliveira (2010) oferece uma definição ampla, afirmando que políticas públicas compreendem tudo o que um governo decide realizar ou deixar de realizar. Aplicando esse entendimento ao campo educacional, as políticas públicas educacionais correspondem, portanto, às ações governamentais direcionadas à educação. No entanto, o autor faz uma distinção crucial: enquanto "educação" é um conceito vasto, o termo "políticas educacionais" refere-se a um escopo mais delimitado, focando predominantemente nas questões de ordem escolar. Dessa forma, conclui-se que, para Oliveira (2010), o cerne das políticas públicas educacionais reside na educação escolar.

Segundo Silva, Rêgo e Benício (2017), a finalidade das políticas públicas educacionais é mais ambiciosa do que simplesmente assegurar a matrícula. O autor defende que sua verdadeira essência reside na capacidade de a educação, dentro do ambiente escolar, moldar a compreensão de sociedade. Dessa forma, Silva, Rêgo e Benício (2017) posicionam a educação como uma competência central para a instituição de uma nova ordem social, na qual a cidadania é construída de maneira processual, tendo a família como sua base inicial e a escola e a sociedade como espaços de sua consolidação.

Portanto, as políticas públicas de avaliação referem-se a um conjunto coordenado de ações, diretrizes e normas estabelecidas pelo Estado para a realização sistemática e institucionalizada de processos avaliativos no âmbito da educação. Essas políticas têm como objetivo garantir a qualidade, transparência, equidade e eficiência do sistema educacional por meio da produção e da utilização de informações confiáveis sobre o desempenho de alunos, professores, escolas e redes de ensino.

Nesse contexto, a atuação do INADE é compreendida como a personificação institucional do princípio de coordenação estatal no domínio da avaliação educacional. Esse princípio é um pilar das políticas públicas da área, definidas como iniciativas estatais que articulam de modo coerente ações, normas e diretrizes específicas. Portanto, o INADE emerge como a entidade responsável por traduzir orientações macroestratégicas consolidadas em documentos como a Estratégia de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola em procedimentos e instrumentos avaliativos concretos. Assim,, analisar o papel do INADE significa examinar, na prática, como um conceito teórico fundamental das políticas educacionais se materializa no sistema de ensino angolano.

3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O QUE É E PARA QUE SERVE

A avaliação em larga escala nos últimos anos tem desempenhado um papel preponderante na implementação das ações de avaliação em Angola. Inserida no quadro das prioridades do INADE, nesse quesito, a Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA) visa garantir a melhoria da qualidade do ensino e permitir a elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento do sistema educativo angolano. Essa avaliação, aplicada de forma padronizada em Língua Portuguesa e em Matemática, gera dados fundamentais para a tomada de decisões baseadas em evidências, possibilitando o monitoramento dos resultados educacionais, a definição de metas e a projeção de intervenções direcionadas a grupos mais vulneráveis. Assim, a avaliação em larga escala torna-se instrumento estratégico para avançar na equidade e qualidade do sistema educativo angolano, alinhando-se aos compromissos internacionais assumidos pelo país, como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (JANUÁRIO, 2020; MED, 2024).

A organização dos sistemas de ensino sofreu uma reconfiguração profunda nas últimas décadas, com os processos avaliativos migrando da periferia para o centro do projeto pedagógico. Brooke (2006) associa essa mudança à função estratégica da avaliação em fornecer um diagnóstico detalhado do aprendizado. A difusão global, a partir da década de 1980, de exames aplicados ao final de ciclos escolares, como ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, consolida esse novo paradigma.

Zanardini (2008) fundamenta o conceito de avaliação em seu sentido etimológico. Partindo da raiz latina *a-valere*, o autor a compreende como uma prática social de emitir juízo de valor, cuja essência reside no ato de qualificar de forma favorável ou desfavorável uma ação, um objeto ou um processo, consolidando assim um parecer que o legitima ou invalida.

Nessa perspectiva, o autor destaca que a avaliação educacional pode ser compreendida como uma expressão dos valores socialmente predominantes em determinado contexto histórico e sustenta que os processos avaliativos atuam como instrumentos reveladores dos fundamentos axiológicos de uma sociedade, expondo, em sua estrutura subjacente, os ideais civilizatórios que se busca fomentar ou excluir. Nesse sentido, as mudanças observadas nas formas e nos critérios de avaliação ao longo do tempo refletem transformações mais amplas nos acordos e consensos que organizam a vida social.

Zanardini (2008) situa a avaliação na esfera da ontologia do ser social. Para o autor, a capacidade de julgar constitui-se como elemento formativo da humanidade e de seu devir histórico, emergindo das encruzilhadas práticas que definem o estar-no-mundo – seja na interlocução com a natureza, seja no convívio com outros. Nessa perspectiva, a avaliação, embora não atue como instância causal primária, opera como mecanismo essencial para a efetivação do valor, entendido esse como a correlação dialética que o agente estabelece, em sua práxis, entre suas finalidades e os recursos disponíveis.

A função social da avaliação educacional varia conforme o projeto pedagógico que a orienta. Deves (2023) recorre a Libâneo (1984) e Afonso (2012) para contrastar duas matrizes. Na perspectiva progressista, o objetivo é fomentar a transformação social por meio de uma avaliação dialógica, contínua e contextualizada na relação ensino-aprendizagem. Em oposição, na abordagem liberal, a prática avaliativa visa à manutenção da ordem social vigente, caracterizando-se por sua subordinação a testes padronizados e objetivos fragmentados (Afonso, 2012; Libâneo, 1984).

Para que se opere uma transição da segunda para a primeira concepção, é necessária uma ação institucional coletiva. Deves (2023) postula que a escola, como comunidade, deve assumir cooperativamente a responsabilidade por essa mudança. Essa visão é ecoada por Nagel (1985), para quem a revisão das práticas avaliativas exige uma intencionalidade conjunta do corpo docente, ancorada em uma análise crítica compartilhada sobre o papel da escola na sociedade.

Conforme destaca Deves (2023) ao referir-se ao Banco Mundial, esse modelo de avaliação que prioriza o produto final em detrimento do processo é conduzido por instituições externas à escola, caracterizando as avaliações em larga escala. Nesse contexto, o Banco Mundial (2021, p. 13 *apud* Deves, 2023, tradução do autor) expressa que:

As avaliações do desempenho educacional são essenciais para que os países monitorem os resultados de aprendizagem no nível do sistema e identifiquem fatores relacionados ao desempenho do aluno. Quando bem feitos, os resultados podem informar mudanças importantes nas políticas e práticas em nível de sala de aula e podem capturar com eficiência o progresso em direção às metas globais de aprendizagem, incluindo o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, Meta para a Educação e as Metas de Pobreza de Aprendizagem do Banco Mundial. Para serem eficazes, as avaliações em larga escala do desempenho educacional requerem apoio político e financeiro sólido, planejamento cuidadoso, implementação precisa, forte capacidade técnica e relatórios claros e oportunos. Devido a essas complexidades, formuladores de políticas, funcionários da unidade de avaliação nacional e outras partes interessadas frequentemente têm dúvidas sobre a melhor forma de lidar com os diferentes estágios do processo de avaliação. Esta cartilha do Banco Mundial sobre avaliações em larga escala do desempenho educacional é uma resposta a essas questões importantes.

Silva (2019) fundamenta sua análise no arcabouço teórico de Fontanive (2013) para delimitar o campo das avaliações em larga escala. Do ponto de vista operacional, esses sistemas articulam um núcleo duro de testes cognitivos padronizados externos ao ecossistema escolar, com instrumentos complementares de contextualização, que capturam variáveis intra e extraescolares do processo educativo. Do ponto de vista epistemológico, constituem uma modalidade distinta da avaliação formativa docente, diferenciando-se tanto pela amplitude amostral (populações multisseriais) quanto pela exigência metodológica de amplo espectro curricular, necessária para garantir representatividade dos conteúdos avaliados.

No Brasil, a emergência das avaliações externas como política de Estado, a partir dos anos 1990, foi um processo influenciado por recomendações de organismos internacionais e implementado por esferas governamentais nacionais e estaduais (Sousa; Oliveira, 2010). Nesse cenário, o CAEd/UFJF consolidou-se como uma instituição estratégica, atuando desde sua fundação na década de 1990 na arquitetura de sistemas de avaliação, desenvolvimento de plataformas digitais e capacitação de profissionais, por meio de uma extensa rede de parcerias público-privadas (Silva, 2025).

Em Angola, a implementação da Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA) insere-se no quadro das prioridades do Ministério de Educação e do INADE para a adoção de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade e à garantia do direito à educação. No âmbito internacional, a ANA reforça o compromisso de Angola com o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 de “assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos” (MED 2024). Para qualquer sistema de educação e ensino, as avaliações de aprendizagem padronizadas permitem o estabelecimento de princípios em torno: (i) da tomada de decisão de políticas com base em evidências; (ii) do estabelecimento e acompanhamento de metas de resultados; (iii) da projeção de intervenções para grupos desfavorecidos e (iv) da melhoria na alocação de recursos humanos e financeiros. Esses princípios são particularmente relevantes para Angola considerando o crescimento em ritmo acelerado da população, com uma maior demanda por serviços educativos de qualidade, aliados ao número significativo de crianças que ainda se encontram fora das escolas.

O reconhecimento da expertise técnica do CAEd transcendeu as fronteiras nacionais, culminando em uma cooperação internacional com o Ministério da Educação de Angola. Esse projeto, financiado pelo Banco Mundial, teve um escopo abrangente que incluiu desde a oferta de programas de pós-graduação até o suporte técnico-científico para o desenvolvimento de capacidades avaliativas locais, incluindo o diagnóstico de aprendizagem em áreas específicas (UFJF, [2023]). Foi nesse contexto de atuação global e excelência técnica que se originou o interesse do autor em realizar o mestrado, visando à aquisição de competências especializadas para a gestão educacional em um mundo globalizado.

Zanardini (2006) oferece uma análise crítica sobre a finalidade político-ideológica das avaliações sistêmicas. Em sua perspectiva, elas não são ferramentas

neutras de mensuração, mas dispositivos de regulação que visam aferir a eficiência do sistema educacional a partir de uma lógica de mercado. Nesse modelo, a escola é interpretada como uma fornecedora de serviços, o conhecimento como uma mercadoria e o aluno como seu consumidor. O objetivo último desse processo de controle seria garantir que a educação se adeque e sirva aos imperativos da reestruturação neoliberal. No âmbito internacional, referem-se ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), instrumento que fornece um panorama comparativo entre os sistemas educacionais de diversos países. No contexto brasileiro, apontam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), estrutura implementada pelo Ministério da Educação (MEC) que se desdobra em três componentes principais: a avaliação de desempenho (Provas de proficiência); questionários contextuais e indicadores de fluxo escolar.

A centralidade adquirida pela avaliação educacional no Brasil contemporâneo pode ser compreendida como um fenômeno de dupla natureza. Pereira, Paula e Araújo (2020) analisam que, para além de sua trajetória histórica, a avaliação foi ressignificada como um instrumento estratégico de regulação social no alargamento das reformas educacionais. Essa reformulação, segundo Vidal e Farias (2008), insere-se em um movimento latino-americano mais amplo de adequação às lógicas do mercado global, no qual a produção de dados sobre os processos pedagógicos torna-se imperativa. Nesse quadro, aferir o que se ensina e aprende converte-se não apenas em uma ferramenta de gestão, mas na própria base discursiva para a qual se projeta, em tese, a qualificação da oferta educacional.

Com base no exposto, as avaliações em larga escala desempenham um papel fundamental na educação contemporânea, oferecendo dados quantitativos sobre o desempenho acadêmico e auxiliando na formulação de políticas educacionais. Essas avaliações são caracterizadas por serem aplicadas a uma amostra representativa de alunos selecionados, muitas vezes em âmbito nacional, com o objetivo de obter uma visão panorâmica da qualidade do sistema educacional. Conforme Brooke (2006), essas avaliações permitem monitorar o aprendizado dos estudantes e identificar tendências ao longo do tempo, o que é fundamental para a consolidação de uma educação avançada.

O Saeb, por exemplo, é uma avaliação em larga escala no Brasil que reúne informações sobre o desempenho dos alunos nas escolas públicas, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina de Matemática. Essas informações

são utilizadas para gerar indicadores de qualidade que orientam os professores, os gestores e os parceiros sociais nas escolas desse país.

Nessa ordem, a Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA) em Angola também é uma avaliação em larga escala, caracteriza-se pela aplicação de testes cognitivos padronizados em Língua Portuguesa e Matemática a alunos em classes definidas previamente pelo Ministério da Educação (MED), em uma amostra escolar. Portanto, a ANA é concebida com um elevado rigor técnico, com diferentes processos de revisão e validação. Os protocolos seguidos durante a ANA permitem que a avaliação seja aplicada sob as mesmas condições para todos os alunos, de modo a poder comparar ao longo de anos e mostrar as tendências de aprendizagem dos alunos angolanos. Segundo Soares (2009), as avaliações em larga escala oferecem uma radiografia do sistema educacional e permitem verificar desigualdades regionais e socioeconômicas.

Segundo Barros, Silva e Oliveira (2019), com base em estudos de Freitas (2007), a avaliação em larga escala assume a função de um mecanismo de acompanhamento do sistema educacional. Sua principal característica é a aplicação de testes padronizados, que geram dados sobre o desempenho dos estudantes. Essas informações permitem analisar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados e servem de base para eventualmente reestruturar as políticas e práticas de ensino.

Apesar das controvérsias, muitos estudiosos concordam que as avaliações externas, quando bem implementadas, são ferramentas valiosas para o desenvolvimento educacional. Castro (2009) defende que os resultados das avaliações podem oferecer subsídios importantes para a melhoria do ensino, especialmente ao apontar lacunas e áreas que necessitam de intervenção.

Para Vianna (1989), o caráter político da avaliação é central, exigindo a integração de diversos métodos e a análise clara de seus resultados para fundamentar decisões. O autor defende que esse processo não deve ser encarado como uma etapa rígida e conclusiva, mas como uma prática passível de constante aprimoramento. O objetivo final é assegurar que os dados obtidos tenham um significado relevante, indo além da simples verificação de mudanças imediatas em um contexto curricular restrito.

Para Freitas *et al.* (2014), a avaliação em larga escala media a relação entre Estado e sistema educativo através de um aparato técnico específico. Esse modelo substitui julgamentos impressionistas por uma arquitetura avaliativa que combina a

longitudinalidade dos dados (para capturar movimentos sistêmicos) com a blindagem institucional (avaliadores externos como anticorpos contra o viés organizacional), produzindo inteligência estratégica para o *redesign* de políticas.

A avaliação em larga escala pode revelar disparidades no acesso e nos resultados educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos, étnicos ou de gênero. Em um país com desafios históricos e sociais, como Angola, isso é essencial para que políticas inclusivas sejam desenvolvidas, visando conhecer, a partir de diagnóstico avaliativo, a realidade educacional angolana, e garantir que todos os cidadãos tenham os mesmos direitos à educação, independentemente de suas origens (Angola, 2020).

Lima (2020) problematiza o alcance das avaliações em larga escala ao argumentar que sua função como ferramenta de coleta de dados para decisões políticas, embora pautada pelos ideais de equidade e qualidade, apresenta limitações significativas. O autor sustenta que esses exames são insuficientes para capturar a dinâmica interna das escolas e o processo contínuo de aprendizagem, uma vez que não consideram a rotina pedagógica nem a internalização progressiva dos conhecimentos. Conclui-se, portanto, que uma análise educacional mais abrangente precisa incorporar as dimensões individuais dos estudantes, que ultrapassam o escopo das habilidades formalmente testadas.

Oliveira e Garcia (2014), com base em Castro (2009), destacam a dualidade da avaliação em larga escala no contexto escolar. Por um lado, reconhecem sua função diagnóstica, permitindo que as instituições de ensino identifiquem tanto pontos fracos quanto forças no que se refere à aprendizagem dos alunos. Por outro lado, apontam uma deficiência crítica na implementação desses dados: a escassez de ações em nível sistêmico que canalizem os resultados obtidos para o aprimoramento efetivo da qualidade educacional.

Conforme Oliveira e Garcia (2014), a criação de sistemas de avaliação em larga escala surge como uma resposta direta aos problemas de eficiência e qualidade educacional, cujos principais indicadores eram as reprovações e a desistência escolar. Portanto, a avaliação em larga escala é um mecanismo de diagnóstico educacional aplicado de forma sistemática e externa às escolas, com o propósito de gerar indicadores sobre a qualidade do ensino em um sistema educacional (Werle, 2010). Sua aplicação pode ocorrer de duas formas: de modo censitário, quando atinge toda

a população de interesse, ou de modo amostral, quando se baseia em um grupo selecionado para representá-la.

O caso das avaliações realizadas em Angola, entre 2016 e 2024, ilustra a última modalidade, uma vez que participaram estudantes, turmas e instituições especificamente escolhidas (Calderón; Borges, 2020). Conforme explica Werle (2010), a designação "em larga escala" qualifica a abrangência da avaliação externa, definindo seu alcance. No Brasil, a consolidação dessa prática em nível nacional deu-se com o estabelecimento do Saeb nos anos 1990, conforme atestam diversos estudos (Bonamino; Sousa, 2012; Gatti, 2003; Werle, 2010).

Segundo Gatti (2003), a avaliação educacional constitui uma operação ontologicamente distinta da mensuração. Se a medição se esgota na produção de dados quantificáveis, a avaliação emerge precisamente no momento da interpretação contextualizada desses dados, quando são submetidos a uma análise que considera sua inserção histórica, suas relações sistêmicas e os valores sociais que informam o projeto educativo.

Conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), com fundamento em Fernandes e Gremaud (2009), a concepção original do Saeb baseou-se em uma abordagem amostral representativa das unidades federativas e redes de ensino brasileiras. Ao longo de nove ciclos realizados até 2008, o sistema incorporou aprimoramentos metodológicos, dentre os quais a Teoria de Resposta ao Item (TRI), viabilizando a comparação dos resultados em diferentes temporalidades a partir de 1995. As provas, aplicadas ao final dos ciclos, concentraram-se nas habilidades de leitura em Língua Portuguesa e de resolução de problemas em Matemática.

Embora o Saeb tenha estabelecido padrões de confiabilidade e qualidade para os processos avaliativos nacionais, fomentando a cultura de avaliação e diagnosticando deficiências educacionais, sua natureza amostral revelou limitações em representar a pluralidade do sistema de ensino. Essa característica mostrou-se particularmente problemática no contexto da intensa descentralização e municipalização da educação brasileira no período pós-redemocratização, restringindo a capacidade de produzir informações detalhadas sobre toda a diversidade educacional do país.

O processo de implantação do Saeb teve seus antecedentes em experiências regionais no Nordeste antes de ser institucionalizado nacionalmente em 1990. Rosa Becker (2010) destaca que a criação do Saeb inaugurou no país um processo de

investigação sistemática sobre as falhas e os desafios da educação básica. O propósito central dessa avaliação era gerar evidências sólidas para calibrar e direcionar as ações governamentais com foco na elevação dos padrões de ensino. Essa relevância é corroborada pela perspectiva de Castro (1998), então presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que entendia a avaliação como instrumento indispensável para o monitoramento de reformas educacionais. Em sua visão, nenhuma nação comprometida com a melhoria da eficiência, equidade e qualidade de seu sistema de ensino poderia prescindir de mecanismos avaliativos para acompanhar tais processos de transformação.

De acordo com Lima (2020), a implantação das avaliações em larga escala é analisada sob uma perspectiva crítica. O autor as interpreta como um mecanismo de gestão, influenciado pela lógica neoliberal, que surge como resposta à percepção de ineficiência na administração pública. Nesse contexto, o Estado passa a atuar prioritariamente na regulação e no controle, utilizando-se de rankings e comparações de resultados para promover uma suposta qualidade educacional que atenda a demandas mercadológicas.

Lima (2020) situa a origem das avaliações em larga escala no Brasil na década de 1990, relacionando-as a uma reconfiguração mais ampla do Estado. A autora argumenta que a adoção dessas políticas avaliativas está intrinsecamente ligada a um projeto de reformas estruturais, o qual visava adequar a administração pública nacional a paradigmas internacionais de gestão. Nesse cenário, o tema tornou-se um eixo central não apenas nos debates acadêmicos, mas também na organização do cotidiano e da gestão das escolas.

Na perspectiva de Lima (2020) com base em Zanardini (2006), a avaliação em larga escala opera como um dispositivo de regulação social que converte a educação em cálculo econômico. Ao estabelecer métricas de eficiência para as populações pobres, o sistema produz uma ficção estatística de empoderamento, uma "produtividade potencial" destituída de condições de atualização, mascarando assim seu verdadeiro papel na gestão das desigualdades.

Conforme argumentam Klein e Fontanive (1995), a pertinência da avaliação em larga escala reside em sua capacidade de operar como um instrumento estratégico de gestão educacional. Ela cumpre esse papel ao fornecer diagnósticos que fundamentam a formulação e o ajuste de políticas, ao sistematizar informações regulares e comparáveis sobre o sistema de ensino e, por fim, ao viabilizar um

monitoramento contínuo que mensura o impacto – seja positivo ou negativo – das iniciativas políticas implementadas. Mello (1994) atribui um papel catalisador às avaliações externas de aprendizagem. Em sua análise, essas avaliações são estratégicas porque introduzem um princípio de responsabilização pelos resultados no próprio conceito de eficácia escolar, atuando assim como um indutor de mudanças nas instituições de ensino. A autora fundamenta essa posição ao constatar que os métodos de identificação de escolas eficazes têm, historicamente, tomado as medidas de desempenho dos alunos como seu principal indicador. Portanto, para Mello (1994), o diferencial da avaliação externa seria suprir o insumo decisivo – a mensuração objetiva e comparável dos resultados – que faltava para fomentar de maneira sistemática a construção de escolas eficazes. Os autores em questão partem do princípio de que os exames em larga escala produzem um diagnóstico crucial do sistema educacional, evidenciando tanto seus êxitos quanto suas deficiências. Para validar essa função diagnóstica, eles mobilizam estudos sobre diversas modalidades de ensino, como os realizados por Blasis (2013) e Rosistolato e Viana (2014). Além dessa função, os autores enfatizam que a análise dos resultados serve como uma bússola para a ação estatal, orientando o planejamento e a focalização de intervenções políticas. Essa conclusão sobre o uso instrumental dos resultados é igualmente respaldada por outras pesquisas, como as de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Cerdeira e Almeida (2013) e Souza e Dourado (2015).

O estudo de Barros, Silva e Oliveira (2019) adota a perspectiva de Freitas (2014), para quem a avaliação em larga escala funciona como um mecanismo de monitoramento contínuo dos sistemas de ensino. Sua principal finalidade é a produção de séries históricas que viabilizem a análise de tendências e o subsequente redirecionamento das políticas educacionais. Nessa mesma linha, Barros, Silva e Oliveira (2019) argumentam que, ao mapear as fragilidades do sistema e gerar dados sobre os processos de ensino e aprendizagem, essa ferramenta fornece a base necessária para a formulação de soluções. O objetivo final é que essas soluções impulsionem tanto o refinamento das políticas públicas quanto o progresso escolar dos estudantes. É com base nesse quadro teórico que a pesquisa se dedica a analisar estratégias para a implementação e a socialização dos resultados dessas avaliações no contexto angolano, com vistas à sua potencial adoção pelo INADE.

3.3 CULTURA AVALIATIVA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICA DE ENSINO

Embora os conceitos de qualidade da educação e cultura avaliativa figurem como centrais nas agendas governamentais, nos regimentos institucionais e na produção acadêmica sobre a educação básica, sua operacionalização frequentemente resulta em uma simplificação excessiva. Conforme apontam análises críticas, há uma tendência de esses termos serem cooptados por uma racionalidade técnico-burocrática. Essa perspectiva hegemônica tende a obscurecer a realidade multifacetada das unidades escolares públicas, além de negligenciar as adversidades sociopolíticas historicamente consolidadas que afetam suas comunidades. Nesse panorama, em que persistem iniquidades profundas e se proliferam metas orientadas por avaliações de larga escala, impõe-se uma reflexão crítica acerca das próprias definições de qualidade. Tal reflexão é necessária para investigar em que medida os sistemas de avaliação vigentes atuam como ferramentas que potencializam ou, pelo contrário, inibem a implementação de um projeto pedagógico verdadeiramente democrático e inclusivo (Celmer *et al.*, 2025).

Segundo Tavares (2018), que se fundamenta nos pressupostos de Geertz (1978), a avaliação institucional pode ser compreendida por meio de uma perspectiva interpretativa. Nesse quadro teórico, a cultura é vista como uma rede de significados compartilhados, o que exige do pesquisador um trabalho de interpretação para desvendá-la. Aplicando essa visão ao campo da avaliação, essa deixa de ser um simples instrumento de mensuração e transforma-se em um fenômeno social complexo. Seus sentidos e finalidades não são fixos ou predeterminados, mas são negociados e construídos continuamente pelos atores sociais em suas práticas. Dessa forma, a avaliação é concebida como um processo dinâmico e inacabado, em permanente estado de formação e reformulação, espelhando a natureza fluida e simbólica da cultura. Nessa ordem, Tavares (2018) estabelece que a compreensão dos processos culturais requer um rigor metodológico específico. Embora as generalizações baseadas na experiência humana sejam frequentes, o autor defende que é fundamental submeter tais generalizações a critérios sistemáticos. A abordagem proposta pelo autor envolve um exame minucioso das ações humanas, exigindo sua precisa identificação, contextualização e caracterização como etapas indispensáveis para uma análise cultural significativa.

O conceito de "cultura avaliativa" surge da confluência de diferentes perspectivas teóricas sobre a cultura, aplicadas ao campo da avaliação. Conforme sintetizado por Tavares (2018), esse conceito opera na interseção entre a difusão de práticas avaliativas, a aplicação utilitária de seus resultados e o valor social atribuído à informação produzida. Seu fundamento teórico apoia-se em visões complementares: a abordagem objetivista de Laraia (1997), que trata a cultura como um fenômeno regido por regularidades; a visão sistêmica de Morgan (1996), que a define como um padrão de desenvolvimento materializado em sistemas sociais; e a modelagem prática de König (2007), que a traduz em uma equação constituinte. Dessa forma, a cultura avaliativa é concebida como um construto multidimensional, ancorado tanto em teorias clássicas quanto em uma proposta operacional clara.

A consolidação de uma cultura avaliativa é um processo complexo que envolve dimensões conceituais, práticas e políticas. Estudos indicam que a gestão escolar tem um papel fundamental como agente impulsionador dessa cultura (Costa; Lima, 2013). Do ponto de vista operacional, König (2007) define esse construto como a síntese entre a execução sistemática de avaliações e a utilização estratégica de seus resultados para decisões administrativas e legitimação social. Costa e Lima (2013), do ponto de vista filosófico seguindo as ideias de Luckesi (2005), postulam que essa construção depende de uma mudança de mentalidade que permita encarar os resultados como ferramentas de qualificação e não de julgamento. A implementação desse ideal, contudo, esbarra na dialética permanente entre o planejamento educacional e as limitações da realidade institucional.

O estabelecimento de uma cultura avaliativa nas escolas opera em um campo de forças contraditórias, em que o planejado e o exequível entram em constante conflito (Costa; Lima, 2013). Setubal (2007) sistematiza essa problemática através de quatro dimensões interdependentes que atuam como facilitadoras ou inibidoras do processo: o contexto histórico da avaliação, representado pela tradição avaliativa do país; o direcionamento político, expresso nas políticas educacionais; o amparo institucional, garantido pela legislação; e, finalmente, a tradução social dos dados, mediada pelas estratégias de divulgação. Essa estrutura demonstra que a consolidação avaliativa transcende a esfera pedagógica, estando ancorada em fundamentos históricos, políticos, jurídicos e comunicacionais.

Costa e Lima (2013) posicionam a gestão escolar como elemento central para uma transformação pedagógica substantiva. Os autores propõem que a articulação

entre avaliação e reflexão pode operar como um mecanismo de aproximação entre o planejamento educacional e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. Para tanto, é imprescindível que a equipe gestora possua formação específica para mediar a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo o ambiente escolar como um espaço dinâmico de produção de saberes sobre o próprio fenômeno educacional em constante transformação.

3.4 USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A utilidade das avaliações em larga escala como ferramenta para a formulação de políticas educacionais é amplamente reconhecida (Moura, 2016). No entanto, seu potencial só é realizado quando os resultados são efetivamente aplicados. Moura (2016) critica a implantação de sistemas avaliativos que não têm seus resultados utilizados como base para a criação de novos programas e ações. Essa visão é complementada por Sousa (2011), para quem os dados dessas avaliações servem como um diagnóstico vital, apontando avanços e deficiências do sistema e medindo a eficácia das políticas já implementadas.

A implementação de sistemas de avaliação educacional é impulsionada pelo objetivo central de melhorar a qualidade do ensino. De acordo com Ferrão e Fernandes (2001), a função primordial desses sistemas é servir como um instrumento de diagnóstico, identificando tanto os aspectos positivos quanto as deficiências dos sistemas educativos para, a partir disso, viabilizar um monitoramento contínuo de seu desenvolvimento ao longo do tempo.

As avaliações em larga escala são alvo de críticas por sua influência na gestão curricular. Estudiosos do tema alertam que esses exames podem distorcer as prioridades educacionais, condicionando o trabalho pedagógico aos conteúdos que serão mensurados. De acordo com Cária e Oliveira (2015), esse fenômeno resulta na adoção de um currículo orientado pelos referenciais dos testes, convertendo-os em um instrumento de regulação institucional. Essa crítica é ampliada por Freitas *et al.* (2009), que demonstram como a pressão por bons resultados leva os docentes a concentrarem sua prática nas habilidades específicas cobradas nas avaliações. O efeito colateral desse processo, que frequentemente prioriza português e matemática, é a negligência de outros conhecimentos e competências fundamentais para a formação integral dos estudantes.

O estudo indica que a ênfase em disciplinas como português e matemática, somada à pressão por desempenho, orienta a prática docente para um ensino voltado predominantemente para os conteúdos mensurados nos testes. Conseqüentemente, ocorre a marginalização de diversas áreas do conhecimento e competências igualmente essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Segundo Soares (2009), as avaliações em larga escala podem ser ferramentas poderosas para revelar desigualdades regionais e socioeconômicas, orientando políticas mais equitativas. Nessa perspectiva, destaca-se uma crítica relevante sobre os resultados das avaliações em larga escala em relação aos conteúdos do currículo escolar.

De acordo com Cária e Oliveira (2015), esses tipos de avaliações tendem a direcionar tanto gestores quanto professores a adaptarem seus currículos para atenderem aos conteúdos e habilidades cobrados nos testes. Isso implica que, ao invés de ser uma ferramenta apenas para medir o desempenho, a avaliação em larga escala, muitas vezes, acaba funcionando como um meio de regulação do currículo, influenciando diretamente o que é ensinado nas escolas, e é essencial refletir sobre essa crítica, uma vez que esse efeito pode limitar a diversidade de conteúdos e habilidades explorados no ensino e, ao mesmo tempo, reduzir a autonomia das escolas e professores em definir um currículo mais amplo e contextualizado para os estudantes angolanos.

Um dos impactos significativos das avaliações em larga escala reside em sua capacidade de reestruturar a gestão e o currículo escolar. Conforme análise de Cária e Oliveira (2015), o efeito culminante, portanto, é uma substancial contração curricular e uma reorientação das prioridades de gestão escolar. Em Angola, o uso e a apropriação dos resultados das avaliações ainda representam um processo em desenvolvimento para implementação de políticas educativas com o intuito de estabelecer mecanismos que garantam sua efetividade no sistema educacional do país.

Em um contexto de reconstrução e desenvolvimento após décadas de guerra civil⁷, a educação desempenha um papel estratégico para o crescimento sustentável

⁷ A Guerra Civil Angolana foi um conflito interno que teve início em 1975, logo após a independência do país, e durou até 2002. Os principais protagonistas foram dois movimentos de guerrilha anticolonial: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), de orientação comunista, e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), de orientação anticomunista, ambos disputando o controle político do país recém-independente. A Frente

e inclusivo do país. Portanto, os resultados da avaliação em larga escala permitem realizar o diagnóstico preciso do desempenho dos alunos nas diversas províncias, ajudando a identificar regiões ou áreas temáticas (como Matemática, Língua Portuguesa ou Ciências) que precisam de mais apoio. Isso é essencial para entender as principais lacunas no sistema educativo e orientar as ações de melhoria. Por isso, ao tornar públicos os resultados, o sistema educativo se torna mais transparente e responsável. Isso permite que os diferentes atores da sociedade, como pais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações Internacionais, acompanhem o progresso da educação e exijam mais compromisso das autoridades e das escolas em melhorar o desempenho dos alunos.

O uso e os desdobramentos de uma necessária apropriação dos resultados da avaliação em larga escala configuram-se em potentes ferramentas estratégicas que sirvam de base para a melhoria e para elaboração de políticas públicas que venham a transformar o sistema educativo e, por extensão, promover o desenvolvimento econômico e social. A utilização de dados é fundamental para orientar políticas educacionais mais eficazes, reduzir desigualdades e preparar o país para os desafios futuros.

3.5 MAPEAMENTO DO CICLO DE SENSIBILIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O mapeamento do ciclo de sensibilização de políticas públicas consiste na identificação e na análise das etapas pelas quais diferentes atores sociais são informados, mobilizados e engajados para compreender, apoiar e implementar políticas públicas educativas. Esse processo é fundamental para garantir a participação social, aumentar a transparência e legitimar as ações governamentais. Portanto, compreender o ciclo de políticas é essencial para entender como as políticas públicas são elaboradas, desde a agenda até a avaliação dos resultados.

Nacional de Libertação de Angola (FNLA), outro movimento anticolonial, teve participação menos relevante no conflito.

3.5.1 Ciclo de Políticas de sensibilização de professores

Para analisar os conflitos inerentes às recentes transformações na formação docente nacional, Rêgo e Duvernoy (2022) recorrem ao modelo analítico do *policy cycle*, desenvolvido por Ball e Bowe (1992). Esse modelo é considerado valioso por permitir desvendar os embates e as intenções que se manifestam desde os bastidores da formulação até a redação dos documentos oficiais. Stephen J. Ball, proponente dessa abordagem, é reconhecido como uma figura seminal no campo das políticas educacionais, precisamente por defender que sua compreensão exige o exame dos diversos contextos que compõem seu ciclo de existência. Mainardes e Marcondes (2009) acrescentam que a singularidade da contribuição de Ball (2002) reside em seu olhar crítico e plural, que desnaturaliza os fatos educacionais ao reinseri-los de modo sistemático na trama mais ampla da sociedade. A compreensão metodológica desta *framework* é construída a partir de um diálogo entre a produção original de Ball (2002) e suas subseqüentes reinterpretações na literatura especializada, particularmente nos trabalhos de Lopes (2022) e Mainardes (2006).

A abordagem do ciclo de políticas, conforme fundamentada por Mainardes (2006), configura-se como um referencial analítico que captura a natureza dinâmica e não linear das políticas educacionais. Sua estrutura tripartite – englobando a formação discursiva, a materialização documental e a reapropriação prática – permite investigar o processo político em sua integralidade, desde as esferas macroestruturais até as micropolíticas. O principal aporte teórico desta abordagem reside em demonstrar que a implementação política constitui um espaço de mediação ativa, onde os atores educacionais reinterpretem e ressignificam as diretrizes, transformando a prática escolar em um campo de negociação e reconstrução permanente.

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e discutida por Mainardes (2006), oferece um quadro teórico que reconhece a intrínseca politicidade da educação. Essa perspectiva analítica recusa leituras simplificadas, propondo uma investigação que articule as dimensões estruturais com a agência dos atores locais, particularmente no que se refere aos processos micropolíticos em que as políticas são negociadas e resignificadas na prática cotidiana.

A metodologia do ciclo de políticas, conforme formulada por Ball e Bowe (1992), representa uma inovação paradigmática no estudo das políticas educacionais.

Desenvolvida como contraponto aos modelos lineares então vigentes, a abordagem se caracteriza por seu caráter heurístico e flexível, mantendo um compromisso ético com os atores educacionais diretos, como professores, sindicatos e movimentos sociais. Conforme analisado por Lopes e Macedo (2011), o legado balliano reside precisamente em sua natureza provisional e inacabada, constituindo-se menos como um sistema fechado e mais como um convite à investigação permanente e ao questionamento contínuo no campo das políticas educacionais.

Na interpretação de Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas opera uma reconfiguração radical do objeto nas pesquisas em política educacional. Inspirada no legado britânico de Ball e Bowe (1992), essa perspectiva redefine a política não como texto prescritivo, mas como processo social complexo e disputado, demandando ferramentas analíticas capazes de capturar tanto a dimensão sistêmica quanto as agências dos atores locais.

Portanto, podemos subescrever que o ciclo de sensibilização de professores é um processo estruturado que visa informar, engajar e preparar os educadores para compreender e implementar novas práticas, estratégias ou mudanças no contexto escolar..

Nesse sentido, o INADE de Angola assume um papel fundamental no âmbito das avaliações em larga escala, atuando como agente promotor de tais ciclos. Cabe ao INADE não apenas operacionalizar os processos avaliativos, mas também desenvolver ações formativas que capacitem os professores para a correta compreensão dos objetivos, metodologias e implicações pedagógicas dessas avaliações. Essa preparação é crucial para que os docentes possam traduzir os resultados das avaliações em melhorias concretas na prática de ensino, alinhando-as às políticas educacionais nacionais. Esse ciclo envolve etapas como a conscientização sobre a importância do tema, desenvolvimento de competências, troca de experiências e acompanhamento contínuo para garantir a adoção efetiva das mudanças. Segundo Fullan (2007), a sensibilização é crucial para o sucesso das reformas educacionais, pois promove o comprometimento dos professores, que são agentes centrais na transformação pedagógica.

3.5.2. Ciclo de elaboração de instrumentos de coleta de informações

A elaboração de instrumentos de avaliação educacional é um processo sistemático e reflexivo, cuja qualidade é determinante para a validade e confiabilidade das inferências realizadas sobre a aprendizagem. Diferente de uma ação pontual, trata-se de um ciclo contínuo que demanda rigor metodológico, alinhamento pedagógico e clareza de objetivos. Como afirma Luckesi (2011), a avaliação é um ato dinâmico, um processo de acompanhamento e de orientação da aprendizagem, o que exige que seus instrumentos sejam mais do que meros verificadores de conteúdo, transformando-se em ferramentas dialógicas.

Nesse sentido, a avaliação em larga escala constitui um mecanismo estratégico para o diagnóstico educacional de sistemas de ensino, fornecendo dados fundamentais para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas. O ciclo de elaboração de seus instrumentos, no entanto, distingue-se por um rigor metodológico ímpar, necessitando de protocolos técnicos padronizados para garantir a comparabilidade, a confiabilidade e a validade das medições em contextos diversos. Em Angola, o ciclo de elaboração de instrumentos inicia-se com construção da Matriz de Referência.

No contexto educativo, a Matriz de Referência refere-se a maneira de apresentar relações entre duas variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas quando tratamos dos processos de aprendizagem. A primeira variável é a identificação dos conteúdos ou objetos do conhecimento relativos às áreas de Língua Portuguesa e Matemática do currículo. A segunda variável diz respeito aos conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo próprio da faixa etária dos alunos nas diferentes etapas do currículo. Como destaca Fernandes (2009), a construção de testes em larga escala exige cuidados especiais, dada a complexidade de se assegurar que diferentes formas de um teste meçam o mesmo construto, com o mesmo grau de dificuldade.

Esse ciclo meticuloso, seguindo os passos da TRI, abordagem estatística amplamente adotada, conforme detalhada por Andrade, Tavares e Valle (2000), envolve etapas complexas e sequenciais. Essas incluem a elaboração de uma matriz de referência que orienta todo o processo, a redação e revisão de itens por comitês de especialistas, a análise qualitativa dos itens, a realização de estudos piloto (pré-testes) e a calibração estatística dos itens em bancos. A precisão desse processo é

crucial, pois, nas palavras de Freitas (2005, p. 17), "os resultados dessas avaliações têm sido utilizados para orientar as políticas educacionais, o que exige transparência e solidez técnica em sua construção".

3.6 PROBLEMAS QUE O INADE ENFRENTA NA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Tornar público os resultados das avaliações é uma ação crucial na gestão de processos educativos, considerando seu impacto direto nas formulações de políticas públicas e as práticas pedagógicas nas escolas. Essas avaliações proporcionam uma compreensão abrangente sobre o desempenho dos alunos em diferentes níveis, permitindo a identificação de lacunas e a promoção de melhorias no sistema educacional. Segundo Valente, C. (2017), a transparência na divulgação dos resultados é essencial para garantir a *accountability* no sistema educacional, ou seja, a responsabilidade dos gestores e educadores em relação à qualidade do ensino oferecido.

Além disso, a forma como esses resultados são comunicados pode influenciar a percepção da sociedade sobre a educação. Para Alavarse e Machado (2013), o verdadeiro potencial avaliativo reside no diálogo crítico entre os dados oficiais de larga escala e os processos de avaliação conduzidos pela escola. Esse confronto de perspectivas não tem valor em si mesmo, mas se justifica ao se tornar um catalisador para reformas institucionais que efetivamente promovam uma educação pública inclusiva e de qualidade, ou seja, uma que tenha como missão central o sucesso acadêmico de cada estudante. Por outro lado, uma comunicação clara e precisa pode engajar a comunidade escolar e promover um ambiente de colaboração em busca de melhorias contínuas.

Nessa ordem, é importante encontrar um meio termo entre a comunicação dos resultados e a responsabilidade social das escolas, assegurando que esses dados sejam utilizados para fomentar avanços na qualidade da educação. O debate sobre a disseminação dos resultados das avaliações em larga escala, portanto, não se resume apenas à apresentação de números, mas envolve uma reflexão profunda sobre como esses dados podem ser utilizados para beneficiar todo o sistema educativo.

Para que as avaliações externas cumpram seu papel de orientar a qualificação do trabalho pedagógico e da gestão, é essencial que seus resultados sejam

devolvidos de forma eficaz à comunidade escolar. A literatura na área indica que as limitações na disseminação e interpretação desses dados junto a educadores e estudantes criam uma barreira prática, que inviabiliza seu propósito e compromete tanto a compreensão quanto a utilização efetiva das informações. O cerne do problema, portanto, está em traduzir esses dados técnicos para a realidade da sala de aula, conferindo-lhes sentido prático para embasar ações concretas. Superar esse entrave exige um trabalho coordenado entre escolas e secretarias de educação, com o objetivo de ancorar os resultados no cotidiano escolar e, assim, transformá-los em melhorias efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) atribuem um valor estratégico às avaliações em larga escala quando estas transcendem sua função meramente medidora. Para os autores, o potencial transformador dessas avaliações concretiza-se na medida em que seus resultados orientam reformulações curriculares e pedagógicas, fundamentadas em análises comparativas contextualizadas que visam à qualificação progressiva do ensino.

Barbosa e Keiler (2019) propõem uma reconfiguração do papel das avaliações em larga escala no cenário educacional. As autoras argumentam que é necessário transpor a concepção desses instrumentos como meros produtores de dados quantitativos e ascendê-los à condição de ferramentas analíticas críticas. Nessa perspectiva, as avaliações tornam-se catalisadoras da transformação das práticas pedagógicas, cuja efetividade deve ser mensurada por seu compromisso com o aprimoramento da escola pública democrática e com a qualidade social da educação.

Compreende-se que a divulgação aberta e transparente dos resultados das avaliações em larga escala reforça a confiança no sistema educativo angolano, tanto por parte da sociedade como de parceiros internacionais. Isso significa, no nosso entendimento, que o governo angolano deve assegurar que os dados gerados pela avaliação em larga escala sejam acessíveis e compreendidos por todos os níveis da sociedade.

Brunner (2003) problematiza o tratamento midiático dado aos resultados de avaliações educacionais. Em sua análise, o autor identifica uma significativa redução epistemológica operada por jornais e periódicos, que transformam processos educacionais complexos em meras tabelas classificatórias. Essa simplificação, ao descontextualizar completamente os resultados, gera um duplo efeito perverso: a banalização técnica dos dados educacionais e a distorção da percepção pública sobre

a qualidade do ensino, limitando severamente o potencial informativo e transformador dessas avaliações.

A experiência angolana recente confirma a influência da mídia, que nesse caso será vital para a correta divulgação e interpretação dos resultados. Jornais, televisão, rádio e plataformas digitais podem ser usados para disseminar os dados de forma clara e acessível, alcançando uma vasta audiência. Portanto, é importante que os gestores escolares e os educadores recebam os resultados específicos de seus alunos, juntamente com orientações sobre como podem melhorar. Esses dados devem ser comunicados por meio de um edital do Ministério da Educação ou mesmo através de encontros pedagógicos, etc.

Nessa ótica, compreende-se que a divulgação dos resultados da avaliação em larga escala em Angola é um passo importante para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e de qualidade, ou seja, a divulgação dos resultados da avaliação em larga escala nos países em desenvolvimento é um tema de crescente relevância, especialmente em um contexto onde a educação promova a criatividade, a capacidade de resolver problemas dos jovens apostando na formação e no bem-estar da sociedade.

Esses processos de avaliação, muitas vezes realizados por organizações governamentais ou internacionais, visam medir a qualidade da educação e a adequação dos sistemas de ensino. A transparência na divulgação desses resultados é crucial, pois permite que governantes, educadores e a sociedade civil tomem decisões fundamentadas para a melhoria da educação. No entanto, essa divulgação também enfrenta desafios, como a interpretação dos dados, disseminação dos resultados aos professores, diretores e a mobilização de ações concretas para enfrentar as desigualdades educacionais.

3.7 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) destacam que uma parcela significativa da literatura especializada contesta os desdobramentos das avaliações externas, apontando dois grandes campos de distorção. O primeiro refere-se à instrumentalização dos resultados para decisões administrativas e financeiras de alto impacto, convertendo indicadores educacionais em critérios para políticas de progressão estudantil, financiamento escolar, remuneração docente e gestão de

carreiras. O segundo campo de crítica denuncia a subordinação da lógica pedagógica à lógica avaliativa, fenômeno que se manifesta no estreitamento curricular, na primazia de metodologias alinhadas aos testes e na conseqüente desvalorização de saberes e tempos escolares que escapam ao escopo da avaliação externa, reorientando o ensino para uma dinâmica de preparação para exames.

Calderón (2017) argumenta que o emprego dos resultados das avaliações externas está intrinsecamente ligado ao projeto de uma escola eficaz. Para o autor, esse vínculo opera em duas direções complementares: a análise dos desempenhos é fundamental para definir os parâmetros da eficácia escolar, ao mesmo tempo que a investigação das práticas pedagógicas bem-sucedidas nessas avaliações fornece as bases para a construção concreta dessa mesma eficácia.

Valente, W. (2017) destaca que a apropriação dos resultados depende da forma como esses dados são apresentados e contextualizados, sendo necessário que os resultados sejam acessíveis e compreendidos por todos os envolvidos, como professores, gestores, estudantes e a sociedade em geral. Dessa forma, uma divulgação bem executada e alinhada aos seus objetivos preconizados garante que os resultados sejam efetivamente aplicados para fomentar melhorias.

Silva (2014) analisa a crescente institucionalização das avaliações externas nas últimas décadas como um fenômeno que vem reconfigurando os parâmetros do trabalho pedagógico. Segundo sua análise, a assimilação sistemática desses resultados pelas escolas tem funcionado como um vetor de racionalização da gestão educacional, promovendo a adoção de metas como qualidade e equidade. Esse movimento, para o autor, redefine a finalidade do ensino, colocando a evidência da aprendizagem dos alunos no centro do planejamento institucional. Por fim, ao operarem primordialmente como instrumentos de diagnóstico, tais avaliações fornecem um retrato analítico que escrutina tanto a atuação dos gestores quanto as metodologias empregadas em sala de aula. Para superar essa limitação, os estudiosos propõem uma reconceitualização da apropriação como um mecanismo de reflexão crítica, no qual os dados das avaliações externas sirvam de alicerce para a reestruturação colaborativa do trabalho pedagógico e para a qualificação do ensino.

Hanushek e Woessmann (2007) examinam a dualidade inerente ao uso de resultados avaliativos nas reformas educacionais. Por um lado, os economistas reconhecem seu potencial como ferramenta de gestão para orientar políticas públicas com maior precisão na qualidade do ensino. Por outro lado, destacam que a

efetividade desse instrumento é comprometida quando assume um caráter essencialmente sancionatório, podendo minar a motivação dos educadores e contrariar o objetivo central de melhoria contínua.

O princípio da apropriação informacional como alicerce da eficácia profissional, proposto por Sales (2019), encontra ressonância particular no campo educacional. Segundo essa perspectiva, os dados gerados por avaliações externas representam um patrimônio cognitivo estratégico para o planejamento escolar, capaz de instrumentalizar a tomada de decisão de gestores e educadores. Essa potencialidade, contudo, esbarra na constatação de Blasis (2013) sobre o paradoxo contemporâneo: embora onipresentes na configuração das políticas educacionais, as informações avaliativas permanecem marginalizadas como insumos para a ação pedagógica e gestora. Soligo (2010) atribui à compreensão técnica das matrizes avaliativas um papel central no empoderamento crítico dos educadores. Para o autor, o domínio sobre a arquitetura conceitual desses instrumentos transforma gestores e professores em analistas capazes de desconstruir os processos avaliativos, diagnosticando tanto as limitações de aprendizagem visíveis nos resultados quantitativos quanto aquelas dimensões do fenômeno educativo que escapam à métrica dos testes.

Nessa ordem, a apropriação de resultados de avaliação em larga escala em Angola é um tema importante para a compreensão do sistema educacional angolano. As avaliações realizadas, como a da Fluência de Leitura na 2ª classe e a Avaliação Nacional nas 4ª, 5ª, 6ª, 8ª e 12ª classes, têm como objetivo medir o desempenho dos estudantes em diferentes áreas curriculares e, para que isso ocorra, é importante considerar os seguintes aspectos: medir a proficiência dos alunos; informar políticas educacionais; identificar áreas que necessitam de melhorias (MED, 2023).

Os resultados das avaliações em larga escala devem ser utilizados por educadores, gestores e formuladores de políticas para promover melhorias no processo educacional. A apropriação dos resultados envolve interpretá-los não apenas como números, mas como indicadores que podem guiar intervenções pedagógicas e curriculares. Soares (2009) investiga o papel das avaliações em larga escala como instrumentos de regulação pedagógica e política. O autor examina especificamente o caso do Saeb no Brasil, analisando seus efeitos na reorientação das políticas públicas e na reconfiguração das práticas desenvolvidas em contextos escolares. Ele defende que a apropriação dos resultados dessas avaliações depende da capacidade dos gestores e professores de utilizarem os dados de forma crítica,

visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A apropriação pode ser limitada pela falta de formação e apoio aos educadores na interpretação dos resultados.

Bauer, Gatti e Tavares (2013) analisam a dupla natureza política das avaliações em larga escala no contexto brasileiro. Por um lado, as pesquisadoras identificam sua função técnica como instrumento de diagnóstico para reformas estatais e transformação das práticas pedagógicas mediante a participação dos educadores. Por outro lado, revelam sua dimensão controversa como veículo de interesses transnacionais que buscavam reorientar a educação nacional conforme projetos ideológicos externos. Nesse quadro de tensionamentos, as autoras posicionam a autonomia das políticas educacionais brasileiras face a esses mecanismos internacionais como condição preliminar para qualquer avanço substantivo na qualidade do ensino público.

Blasis (2013) problematiza a leitura superficial dos resultados educacionais, destacando que as médias de proficiência constituem uma representação estatística que mascara a heterogeneidade real do desempenho discente. A autora defende uma hermenêutica dos dados que transcenda os agregados numéricos, focando na distribuição percentual dos alunos ao longo das escalas como chave interpretativa. Essa abordagem analítica converte os resultados em instrumento de investigação pedagógica, permitindo reconstituir os processos educativos que produziram determinado perfil de aprendizagem e fundamentar intervenções qualificadas na prática docente.

Nesse sentido, o autor atribui valor estratégico à análise da dispersão dos resultados nas escalas de proficiência, posicionando-a como elemento crucial para uma interpretação qualificada dos dados avaliativos. Para a autora, a abordagem analítica que transcende a mera observação de médias desvela a real configuração do rendimento escolar, constituindo-se assim no alicerce epistemológico para decisões pedagógicas fundamentadas e para o redirecionamento consciente das práticas educativas. Silva (2014) concebe as avaliações em larga escala como dispositivos catalisadores da transformação pedagógica, capazes de induzir tanto o refinamento das práticas de ensino quanto a redução das desigualdades educacionais. Em sua perspectiva, a efetividade desses instrumentos está condicionada ao engajamento reflexivo dos educadores com os dados produzidos, processo através do qual os resultados se convertem em alavancas para o

aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a qualificação do sistema educacional como um todo.

Desse modo, a apropriação dos resultados da avaliação em larga escala refere-se ao processo em que diferentes atores (governo, escolas, educadores, famílias, sociedade civil e outros *stakeholders*) utilizam de forma eficaz os dados gerados pela avaliação para implementar mudanças e melhorias no sistema educativo. Em Angola, esse processo é particularmente importante, pois o uso estratégico dos resultados pode ajudar a enfrentar os desafios históricos e sociais no setor da educação. Wagner e Murphy (2012), afirmam que apropriar-se dos resultados significa interpretar corretamente os dados coletados e utilizá-los ativamente para informar decisões e práticas pedagógicas, políticas públicas e intervenções pontuais para a tomada de medidas que se impõem.

É fundamental que o Ministério da Educação de Angola e as demais autoridades educacionais utilizem os resultados das avaliações como base para a formulação de políticas e estratégias. No entanto, observa-se que os gestores escolares pouco utilizam esses resultados devido à divulgação infrequente por parte dos órgãos centrais. Dessa forma, a efetividade de qualquer política educacional depende criticamente de sua capacidade de chegar e ser compreendida no sistema e nas escolas. Quando os dados e resultados não são disseminados de forma regular e sistemática, cria-se um abismo entre a esfera da decisão política e a da ação pedagógica local. Conseqüentemente, os gestores ficam impossibilitados de realizar um diagnóstico preciso de suas unidades, identificar lacunas de aprendizagem e implementar planos de ação corretivos.

Portanto, para que o ciclo de melhoria da qualidade educacional se complete, é imperioso que o Ministério da Educação institucionalize um fluxo contínuo e transparente de divulgação de resultados. Essa medida asseguraria que as evidências, que fundamentam as estratégias, também orientem as práticas de gestão escolar. Nesse contexto, Bauer, Alvarse e Oliveira (2015) identificam na literatura um padrão de questionamento quanto à aplicação de dados avaliativos em decisões políticas de grande alcance. O núcleo dessas objeções reside na percepção de que tais avaliações exercem uma influência determinante e, muitas vezes, redutora, sobre o que se ensina (currículo), sobre o funcionamento das instituições escolares e, finalmente, sobre as estratégias didáticas que os professores elegem para suas aulas. Os autores destacam que, muitas vezes, a apropriação dos resultados é superficial e

não há um trabalho contínuo de formação dos profissionais da educação para interpretar e aplicar os resultados de forma eficaz.

A apropriação dos resultados da avaliação em larga escala em Angola é um processo que requer estratégias específicas para garantir que os dados coletados influenciem de forma positiva e prática no sistema educativo angolano. Para tal, apresentamos alguns pontos importantes para facilitar essa apropriação: capacitação de gestores e professores que permitirá interpretar e aplicar os resultados nas práticas pedagógicas que é muito fundamental. Esse argumento baseia-se em uma premissa central: de que os dados, por si só, são inertes; o seu verdadeiro valor é extraído através da interpretação e da aplicação competente por parte dos atores educativos diretos. É necessário também oferecer oficinas e treinamentos para que os professores e gestores escolares compreendam o que os resultados significam para as suas realidades específicas e como utilizá-los nas escolas públicas e a integração dos resultados de avaliação nas políticas educacionais para assegurar que os resultados da avaliação sejam uma fonte de informações para os tomadores de decisão ao definir prioridades educacionais.

Para isso, o INADE pode colaborar estreitamente com o Ministério da Educação para traduzir os dados em políticas públicas que promovam melhorias em áreas como a formação de professores, a distribuição de recursos e a adaptação curricular. Além disso, envolver pais, alunos e a comunidade na compreensão e na discussão dos resultados é essencial para uma apropriação completa. Para isso, podem ser organizadas reuniões, fóruns e grupos de discussão nos quais os resultados e suas implicações para o aprendizado das crianças sejam compartilhados, criando um senso de responsabilidade coletiva. Pode-se ainda criar um portal digital no qual os resultados estejam disponíveis e segmentados por regiões, municípios e escolas.

Portanto, essas estratégias são determinantes para promover uma apropriação efetiva dos resultados, de modo que cada setor da comunidade educativa angolana se sinta responsável e motivado a utilizar esses dados como base para melhorias no sistema de ensino e no aprendizado dos alunos.

3.8 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para abordar o tema do papel do INADE na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola, uma metodologia

adequada que permite garantir uma análise aprofundada e relevante naquilo que se propõe para o alcance dos objetivos traçados, é o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo qualitativa e descritiva. Qualitativa porque permite explorar profundamente os desafios, percepções e estratégias relacionadas à implementação do processo das avaliações em larga escala.

Pensa-se que com essa metodologia é possível uma compreensão aprofundada da implementação das avaliações em larga escala e das dificuldades enfrentados pelo INADE e, portanto, oferece uma base sólida para identificar estratégias eficazes para a implementação do processo das avaliações em larga escala em Angola. Sendo assim, o presente estudo é classificado como de risco mínimo, uma vez que não envolve procedimentos invasivos ou que exponham os participantes a danos físicos ou psicológicos, além dos inerentes à sua rotina profissional.

Para acautelar os participantes e os contornos da coleta de dados, foram adotadas as seguintes precauções: (i) ambiente de aplicação: a coleta de dados foi realizada em ambiente acolhedor e privativo, garantindo o conforto e o sigilo das informações dos participantes; (ii) formulação dos instrumentos: as perguntas dos instrumentos de coleta foram formuladas de maneira objetiva e clara, evitando ambiguidades e questões que possam causar desconforto ou constrangimento; (iii) proteção de dados: foram tomadas todas as providências necessárias para assegurar a estabilidade, proteção e confidencialidade dos dados coletados, em conformidade com a legislação vigente.

3.8.1 Relato do planejamento e da execução da pesquisa

O planejamento e a execução de uma pesquisa constituem as etapas fundamentais que garantem a solidez e a credibilidade de um estudo. O planejamento representa a fase projetiva, na qual se define o problema de pesquisa, estabelecem-se os objetivos, seleciona-se o referencial teórico e delinea-se a metodologia incluindo a escolha dos métodos de coleta e análise de dados. É o "mapa" que orienta toda a jornada investigativa.

Segundo Santos e Campos (2022), que se fundamentam em Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa constitui uma contribuição essencial e legítima para a compreensão da sociedade. Os autores ressaltam que a opção por caminhos investigativos alternativos não representa uma renúncia ao rigor metodológico. Trata-

se, antes, do reconhecimento de que os métodos nomotéticos são, por si sós, insuficientes para abarcar a plenitude e a subjetividade inerentes às experiências humanas.

O trabalho de campo foi executado por meio da aplicação de dois instrumentos principais. Primeiro, foram conduzidas três entrevistas semiestruturadas presenciais com ex-gestores do CIPIE (Apêndice A), do INIDE (Apêndice B), e com o gestor do INADE (Apêndice C). Nesse sentido, Minayo (2009), destaca que a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela fusão de questionamentos abertos e fechados. Essa abordagem confere ao participante a liberdade de discorrer sobre o tema para além do estritamente perguntado, utilizando as questões como um guia para aprofundar a discussão e facilitar a compreensão do objeto de pesquisa. Portanto, todas as sessões, realizadas com o devido consentimento, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Para a coleta de dados, foram aplicados questionários a quatro técnicos do INADE (Apêndice D). Os participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E). Como resultado, obteve-se um conjunto robusto de dados primários, de natureza qualitativa e quantitativa, que capta as percepções dos atores-chave do sistema avaliativo.

Portanto, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro de entrevista, elaborado para embasar entrevistas individuais do tipo semiestruturada. Esse formato, como define Minayo (2009), equilibra a diretividade de um roteiro prévio com a abertura de uma conversa fluida. Dessa forma, o pesquisador pode aprofundar questões não previstas inicialmente que surjam durante a interação, garantindo tanto o foco nos objetivos da pesquisa quanto a captação das perspectivas singulares dos entrevistados.

Essa pesquisa enquadra-se na tipologia descritiva. Conforme estabelecido por Gonsalves (2005), estudos com essa natureza têm como finalidade primordial: o delineamento preciso das características que definem um determinado fenômeno ou grupo. O foco reside, portanto, em mapear e documentar sistematicamente os eventos e situações presentes na realidade do contexto investigado.

A primeira etapa, correspondente à definição preliminar e revisão bibliográfica exploratória, teve início com uma pesquisa em fontes diversificadas. Foram consultadas bases de dados acadêmicos (como SciELO, Google Acadêmico e arquivos de universidades do Brasil, Portugal e Angola), livros, revistas, artigos

científicos e os sites oficiais do INADE e do Ministério da Educação de Angola. O objetivo principal foi compreender o estado da arte do tema, o que permitiu refinar o foco da investigação. Como resultado, foi possível identificar lacunas de conhecimento e estabelecer os primeiros contatos com a literatura sobre avaliação educacional e a estrutura do sistema educativo angolano. Com base nessa fundamentação, o problema de pesquisa foi, então, formulado com precisão. Na elaboração do Projeto de Pesquisa Detalhado, foi redigido um documento que continha a seguinte descrição, com base na revisão inicial: Problema e Justificativa: Contextualização da importância do INADE para a educação em Angola.

Esse projeto de pesquisa teve como objetivo principal analisar o papel do INADE na implementação do processo de avaliações em larga escala em Angola e na promoção de uma cultura avaliativa, definindo objetivos gerais e específicos de forma clara e mensurável. Para embasar o estudo, foi realizada uma revisão aprofundada da literatura teórica e empírica, que explorou os conceitos centrais de "avaliação em larga escala" e "cultura avaliativa", além do histórico institucional do INADE.

Quanto à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos. A população-alvo foi composta por gestores e técnicos do INADE, e os dados foram coletados por meio de diversos instrumentos, como entrevistas, questionários e análise documental. Por fim, foram elaborados o cronograma e o orçamento, planejando-se as tarefas ao longo de toda a pesquisa e listando os recursos necessários. O resultado foi um projeto de pesquisa finalizado, que serviu como roteiro para orientar toda a investigação.

O projeto foi submetido a um comitê de ética e, em paralelo, foram iniciados os contatos formais com o INADE e o MED, por meio de ofício. O objetivo era solicitar a autorização para a recolha de dados e o acesso a documentos. Como resultado dessas diligências, obteve-se uma resposta positiva, com a concessão das autorizações necessárias e a consequente marcação das primeiras entrevistas com os gestores.

A fase inicial da pesquisa consistiu na compilação sistemática de fontes secundárias, incluindo o Decreto-Lei de Criação do INADE, seus Relatórios Anuais de Atividades de Avaliação (com destaque para os de resultados de avaliações em larga escala e exames nacionais) e os Planos Estratégicos do MED (Angola, 2021; MED, 2019; 2023). Esse trabalho resultou na criação de um banco de dados documental organizado, fundamental para a análise contextual e histórica. Paralelamente, foram

elaborados os instrumentos de recolha de dados: um roteiro de entrevista semiestruturada para ex-gestores do CIPIE e do INIDE e para o gestor do INADE, e um questionário para os técnicos do INADE. Tais instrumentos passaram pela revisão de um Assistente de Suporte Académico (ASA) para ajustar a clareza e a relevância das questões, culminando em versões finais validadas e prontas para uso.

A fase de Organização e Análise de Dados foi dividida em duas frentes principais: (i) análise quantitativa: os dados obtidos pelos questionários foram submetidos a análises estatísticas descritivas (cálculo de frequências e médias) com o objetivo de caracterizar o perfil da amostra e sintetizar as suas percepções; (ii) análise qualitativa: as transcrições das entrevistas e documentos-chave foram sujeitas a uma Análise de Conteúdo Temática. Esse processo envolveu a codificação do material textual e o seu agrupamento em categorias temáticas, como "Desafios Logísticos", "Impacto nas Políticas", "Divulgação de Resultados" e "Resistência à Cultura Avaliativa". Como resultado, foi produzido um conjunto de descobertas organizado, sustentado por citações significativas e tabelas estatísticas, pronto para interpretação e discussão.

A etapa de triangulação de dados consistiu em cruzar os resultados provenientes das diferentes fontes de informação. Para ilustrar esse método, a afirmação de um gestor do INADE recolhida em entrevista sobre a existência de um portal de divulgação de resultados foi contrastada com a percepção dos técnicos do INADE (obtida através de questionários) acerca do acesso a esses mesmos dados, e com a análise documental do próprio portal. Como resultado, foi possível construir uma visão mais profunda, complexa e validada do fenómeno em estudo, identificando-se tanto os pontos de convergência quanto as dissonâncias entre as fontes.

3.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS COLETADOS

Este capítulo é dedicado à análise e à interpretação de dados coletados, procedimento fundamental que transforma as informações brutas em evidências substanciais. O objetivo é examinar os dados à luz do referencial teórico, identificando padrões, relações e significados que permitam responder aos questionamentos propostos pela pesquisa. Portanto, a análise de dados e interpretação de resultados é o processo crucial que transforma dados brutos em insights acionáveis. Enquanto a análise envolve a aplicação de técnicas estatísticas e ferramentas para limpar,

organizar e examinar os dados; a interpretação vai além, atribuindo significado e contexto a essas descobertas. Assim, a análise revela padrões e fatos; a interpretação extrai o significado e o valor desses fatos, fundamentando a tomada de decisões com base em evidências concretas.

3.9.1 Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos

Na definição de Bardin (2011), a análise de conteúdo constitui um campo de técnicas de investigação que está sempre se aprimorando, sendo sua marca distintiva a ampla aplicabilidade a diferentes manifestações discursivas e materiais. No desenvolvimento da análise de conteúdo, a autora aponta para a diferenciação de suas funções e de seus procedimentos. De um lado, distingue uma função de descoberta e interpretação (heurística) de uma função de teste e confirmação. De outro, contrasta a aplicação qualitativa do método, que busca compreender características específicas do material; com a aplicação quantitativa, que visa estabelecer padrões de frequência por meio de estatística.

Essa opção metodológica, que abrange as definições fundamentais e a sequência de procedimentos da análise de conteúdo, é respaldada pela centralidade da autora nas discussões brasileiras sobre a técnica. Na sequência, Mozzato e Grzybovski (2011), ao se fundamentarem em Bardin (2006), apresentam a análise de conteúdo como uma abordagem analítica que, mediante a aplicação sistemática e imparcial de técnicas, descreve o conteúdo de mensagens para, a partir daí, realizar inferências sobre as condições associadas à sua produção ou recepção, baseando-se em indicadores de natureza variada.

Como técnica de investigação, a análise de conteúdo oferece um instrumental sistemático para o tratamento de comunicações, permitindo um exame mais rigoroso e fundamentado dos dados empíricos. Nessa perspectiva, Chizzotti (2006) postula que seu objetivo fundamental é a decodificação crítica do significado inerente aos conteúdos, abarcando tanto as camadas manifestas e de superfície quanto os níveis latentes e as significações ocultas presentes no material analisado.

O presente subcapítulo dedica-se à análise do corpus constituído para a investigação, que seguiu uma opção metodológica qualitativa. A coleta de dados materializou-se através de três entrevistas individuais: com um ex-gestor do CIPIE (30

de setembro de 2025), com um ex-gestor do INIDE (17 de outubro de 2025) e com um gestor do INADE (29 de setembro de 2025).

De acordo com Lakatos e Marconi (1996), a qualidade de uma entrevista é diretamente influenciada pelo investimento em seu planejamento. O pesquisador deve dedicar-se a uma preparação minuciosa, que inclui: estabelecer com exatidão o que se pretende alcançar; selecionar criteriosamente um participante que possua familiaridade com a matéria investigada; assegurar sua presença através de um convite formal antecipado; comprometer-se publicamente com a preservação de seu anonimato; e elaborar meticulosamente o instrumento de coleta, contemplando as indagações fundamentais.

As próximas subseções trazem a análise dos dados que está organizada de acordo com os eixos teóricos propostos nesta dissertação: a subseção 3.9.1.1 traz o que foi possível entender sobre a linha do tempo entre CIPIE/CIP, INIDE e INADE, no período 1977 a 2021, visando implementação do sistema nacional de avaliação das aprendizagens tendo em conta a visão dos gestores do CIPIE e do INIDE, assim como a posição do gestor do INADE acerca do processo de responsabilização sobre a cultura avaliativa nas escolas. A subseção 3.9.2 aborda sobre o questionário como instrumento de coleta de dados.

3.9.1.1 A Voz da gestão: entrevistas com dirigentes do CIPIE/CIP, INIDE e INADE (1977-2021)

Na presente subseção, apresenta-se de forma integral e cronológica a linha do tempo de transição entre o CIPIE, CIP, INIDE e INADE. O recurso destacou os diferentes períodos históricos — de 1977 a 2021 — que marcaram a construção de conhecimento sobre políticas de avaliação no pós-independência, enfatizando como cada época contou com políticas educacionais específicas para a implementação do sistema nacional de avaliação das aprendizagens. Em seguida, retomamos os depoimentos dos atores-chave selecionados, na seguinte ordem: (i) o ex-gestor do Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE), que iniciou sua contextualização desde a criação do centro; (ii) o ex-gestor do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE); e (iii) por fim, o gestor do Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação (INADE).

Portanto, a linha do tempo está como uma ferramenta de organização e análise histórica, destacando três aspetos fundamentais: (i) função visual que serve como um recurso gráfico que dispõe eventos de forma ordenada, transformando informações temporais dispersas em uma estrutura clara e acessível; (ii) sequência cronológica da ordenação sequencial (do mais antigo ao mais recente, ou vice-versa), permitindo identificar não apenas a sucessão de eventos, mas também intervalos, simultaneidades e ritmos de mudança; e (iii) objetivo analítico, em que a sua utilidade principal vai além da organização facilitando a compreensão da evolução de processos complexos.

Portanto, no contexto angolano, em uma linha do tempo sobre a avaliação educacional (1977–2021) mostra-se a transição entre o CIPIE, INIDE e INADE; como cada fase institucional refletiu prioridades políticas específicas e momentos de aceleração ou estagnação nas políticas de avaliação. Essa ferramenta, portanto, converte dados históricos em narrativa compreensível, sendo indispensável para investigadores, gestores ou professores que necessitam de contextualizar decisões ou fenômenos sociais no tempo. O Quadro 3, a seguir, ilustra a transição entre o CIPIE, INIDE e INADE.

Quadro 3 – Transição entre o CIPIE, CIP, INIDE e INADE

(continua)

Instituição	Criação	Objetivos	Avaliação em larga escala (ALE)
CIPIE/CIP	1977	Elaborar e aperfeiçoar os planos, programas e manuais de ensino, orientar a investigação pedagógica.	Não realizava.
CIP	1980	Elaborar e aperfeiçoar os planos, programas e manuais de ensino, orientar a investigação pedagógica.	Não realizava, dedicava-se à avaliação do processo.

(conclusão)

Instituição	Criação	Objetivos	Avaliação em larga escala (ALE)
INIDE	1987	Coordenar, executar e monitorar as políticas de investigação pedagógica, conceber e elaborar estudos, currículos e outros materiais pedagógicos que permitam a realização e o aperfeiçoamento permanente do processo docente-educativo nos níveis de Ensino Primário e Secundário.	Não realizava, dedicava-se à avaliação do processo.
INADE	2021	Promover e coordenar estudos relativos à Avaliação do Sistema de Educação e Ensino, Gestão Curricular, execução da Política Educativa, inovação, garantia da qualidade, incluindo a produção de instrumentos didático-pedagógicos, materiais curriculares, certificação, equivalências e homologação de estudos nos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Modalidades de Ensino.	Realiza.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em 1977, o então Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE), do Ministério da Educação e Cultura de Angola, à luz do Decreto Presidencial n.º 26/77, de 27 de janeiro, foi criado com a missão de elaborar e aperfeiçoar os planos, programas e manuais de ensino, orientar a investigação pedagógica para os diferentes ramos de ensino, bem como traçar as orientações pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem (Angola, 1977).

Quando perguntado ao ex-Gestor do CIPIE sobre os principais objetivos CIPIE no contexto do sistema educativo angolano durante sua gestão, a resposta traz as seguintes reflexões:

Após a independência, Angola enfrentou a necessidade de criar um novo sistema educativo que substituísse o modelo colonial português. Para isso, foram estabelecidas políticas educativas próprias, cabendo ao CIPIE a tarefa de reformular toda a estrutura do ensino. Esta reforma redefiniu os níveis de ensino do 1º Nível (1ª à 4ª classe) ao pré-universitário (9ª à 11ª classes) e envolveu a completa revisão dos currículos e programas, num processo fundamental para a afirmação da soberania educativa do país (Ex-Gestor do CIPIE, entrevista concedida em 30 set. 2025).

A declaração do ex-gestor do CIPIE transcende a narrativa de uma reforma administrativa para revelar-se em um processo fundacional de descolonização e construção nacional, analisável através de três dimensões teóricas interligadas. Primeiramente, a criação de um "sistema educativo próprio" materializa o conceito de "descolonização do saber" (Fanon, 2020; Santos, 2025), representando uma ruptura epistêmica com o modelo colonial português, instrumento de assimilação e reprodução hierárquica, e afirmando uma soberania pedagógica essencial ao novo Estado. Em segundo lugar, a "completa revisão dos currículos" constitui o cerne dessa reengenharia social, em que o currículo, entendido como campo de poder simbólico (Apple, 2016), foi reorientado para selecionar um conhecimento legítimo nacional (heróis, história, literaturas) e formar um novo *habitus* cidadão, alinhado ao projeto societal pós-independência.

Por fim, a redefinição formal dos níveis de ensino (do 1º Nível ao pré-universitário) exemplifica o processo de institucionalização (Berger; Luckmann, 2008), no qual a nova estrutura educativa opera como a materialização concreta e simbólica da autonomia política, distanciando-se nominal e estruturalmente do antigo modelo metropolitano. Assim, a atuação do CIPIE emerge como um ato político tríplice descolonizador, construtor e institucionalizador, no qual a reforma educativa foi instrumentalizada como ferramenta central para a edificação do Estado-nação e a forja de uma identidade nacional angolana soberana.

Nessa perspectiva, a reforma educativa angolana pós-independência não pode ser dissociada do imperativo de se estabelecerem políticas de avaliação nacionais. A avaliação deixaria de ser um instrumento de controle externo e passaria a ser uma ferramenta de gestão interna, de consolidação curricular e de afirmação da própria capacidade do país de guiar e medir o seu desenvolvimento educacional.

Portanto, nesse contexto, o debate sobre avaliação no cenário educacional, que historicamente priorizava a análise da aprendizagem discente, tem mudado seu eixo central. Conforme aponta Oliveira (2000), o crescente número de iniciativas de avaliações externas, aquelas conduzidas por entidades fora do ambiente escolar, tem redirecionado a atenção para esse novo paradigma. A autora associa essa expansão a um contexto macro de transformações na educação, cujo ponto de inflexão foi a década de 1990. Nesse período, os governos passaram a instituir mecanismos de gestão para supervisionar os gastos em políticas sociais, o que, por consequência, incentivou a criação e a consolidação das avaliações externas como as conhecemos hoje (Oliveira, 2000).

Sobre como contribuía do Centro para a formulação e a avaliação das políticas educacionais em Angola, o ex-gestor do CIPIE, complementa com a seguinte fala:

*No período pós-independência, o sistema educativo funcionava de forma centralizada, com todas as decisões sendo tomadas a nível superior. O Centro atuava como o veículo responsável por fazer chegar essas políticas educacionais às escolas e à comunidade escolar, principalmente através da distribuição de programas e da realização de seminários no início de cada ano letivo. Paralelamente, identificou-se a **necessidade urgente de capacitar** e qualificar os professores para implementar essas novas diretrizes (Ex-Gestor do CIPIE, entrevista concedida em 30 set. 2025, grifo nosso).*

A declaração do ex-gestor do CIPIE delinea a implementação de um sistema organizacional baseado na racionalidade de administração legal no sistema educativo pós-independência, nessa ordem, a atuação do CIPIE centrada na distribuição de programas e na realização de seminários inaugurais, revela uma estratégia baseada na lógica da difusão de inovações, na qual os currículos funcionavam como artefatos tecnocráticos de padronização, e os seminários, como rituais de legitimação e alinhamento institucional. Contudo, a referência à "*necessidade urgente de capacitar professores*" expõe a crítica lacuna de capacitação institucional (*capacity gap*) inerente a estados pós-coloniais em construção (Grindle, 2017), evidenciando que o modelo centralizado esbarrava na ausência de expertise local para sua operacionalização eficaz. Desse modo, o CIPIE personificava o paradoxo do Estado recém-formado: era simultaneamente o instrumento executivo do centralismo e o diagnosticador de sua fragilidade operativa, ilustrando a tensão constitutiva entre o

desenho normativo das políticas e as capacidades materiais e humanas necessárias para sua implementação concreta nas escolas.

De acordo com a legislação educacional angolana, a formação docente é compreendida como um sistema multifacetado, que organiza instituições, instrumentos e recursos com o propósito central de qualificar educadores para atuarem em todas as etapas de ensino. O objetivo primordial, conforme estabelecido pela Lei de Bases, é capacitar esses profissionais com um perfil completo, dotando-os de fundamentos teóricos e competências práticas sólidas para que possam implementar com eficácia as finalidades maiores do projeto educacional do país (Angola, 2016).

Conforme Brás e Scaff (2023), apoiando-se nos argumentos dos autores Poças e Santos (2020), a definição das políticas de formação de professores em Angola é significativamente moldada por orientações de organismos internacionais. Os estudiosos atribuem essa influência a dois fatores interligados: a vulnerabilidade financeira do país, que o torna dependente de financiamento externo para a execução de programas e para a capacitação de quadros, e uma estratégia política de obter reconhecimento e validação no cenário global pós-Guerra Fria.

Quando o ex-gestor CIPIE foi questionado sobre a atualização dos currículos e materiais pedagógicos, a resposta foi a seguinte:

O centro tinha como missão principal substituir os materiais antigos e capacitar os professores para trabalhar com os novos manuais e currículo. Esta necessidade era particularmente urgente porque muitos docentes haviam sido formados no sistema colonial, exigindo uma atualização tanto nos conteúdos quanto nas metodologias do novo sistema educativo. Para garantir esta transição, organizava-se anualmente, antes da implementação de cada novo programa, uma formação a nível nacional para preparar adequadamente todos os professores (Ex-Gestor do CIPIE, entrevista concedida em 30 set. 2025, grifo nosso).

Portanto, pode-se perceber que, o gestor do CIPIE descreve uma estratégia de transição educativa no período pós-colonial, centrada em dois eixos principais: (i) substituição do legado colonial: a missão central consistia em eliminar os vestígios do sistema colonial, através da substituição dos materiais de ensino e da implementação de um novo currículo nacional; (ii) reconversão do corpo docente: identificou-se como urgente a recapacitação dos professores – formados sob o paradigma anterior – para

assegurar a adequada implementação das novas diretrizes. Essa atualização abrangia tanto os conteúdos programáticos quanto as metodologias de ensino.

Nesse sentido, para operacionalizar a transição, foi estabelecido um mecanismo de formação massiva e centralizada, realizada anualmente antes do início do ano letivo, visando uniformizar a preparação dos professores a nível nacional para a implementação de cada novo programa. Portanto, a estratégia revela uma abordagem centralizada e normativa da reforma educativa, em que a formação de professores funcionava como um instrumento para garantir a adoção uniforme das novas políticas, em um contexto de urgência na construção de uma identidade educacional pós-colonial.

De acordo com a legislação angolana, a formação docente é orientada por princípios que privilegiam uma preparação integral e contextualizada. O Decreto Presidencial nº 109/11 (Angola, 2011) estabelece que essa formação deve ser global, integrando a fundamentação científica com a competência pedagógica; flexível, permitindo a mobilidade entre áreas de ensino; e prática, valorizando as habilidades necessárias para a atuação em sala de aula. Adicionalmente, o modelo preconiza um envolvimento construtivo com a comunidade e a participação democrática, por meio da inclusão de representantes comunitários nos órgãos de gestão das instituições formadoras.

Relativamente ao apoio da pesquisa pedagógica e científica para subsidiar a prática educativa e a administração escolar, o ex-gestor, do CIPIE, 2025, relatou o seguinte:

Após a independência, o país enfrentava uma grave escassez de especialistas, tanto em quantidade como em qualidade, o que constituía um grande desafio para a área da pesquisa. A investigação ou pesquisa, na prática, não se realizava de forma efetiva. Existiam apenas trabalhos de natureza teórica e conceptual. Não havia pesquisa de campo propriamente dita que se pudesse considerar como um trabalho de investigação realizado. Na ausência de uma pesquisa formal, a análise da realidade educativa era feita através de métodos indiretos: assistência às aulas: Observavam-se aulas para identificar aspetos que os professores não dominavam e que precisavam de ser melhorados. Análise de Exames: Os enunciados das provas eram recolhidos nas escolas e analisados no CIPIE. O objetivo era detetar em que partes da matéria os professores e alunos tinham mais dificuldades. Portanto, a Geometria era a disciplina que constituía um problema muito difícil. Verificou-se que era uma matéria que muitos professores não dominavam. Em muitos casos, os professores optavam por não lecionar essa parte do programa. Esta

era a forma como se tentava fazer pesquisa na altura, sendo importante reforçar que a verdadeira pesquisa de campo não era uma prática efetiva (Ex-Gestor do CIPIE, entrevista concedida em 30 set. 2025).

O relato do Ex-Gestor do CIPIE descreve um período pós-independência caracterizado por uma crise de capacidade técnica e científica no setor educacional. A análise pode ser organizada em três aspectos principais: (i) Deficiência estrutural na investigação: existia uma escassez crítica de especialistas, tanto em número como em qualificação; (ii) a pesquisa era predominantemente teórica e conceitual, sem estudos de campo que fornecessem dados empíricos sobre a realidade das escolas; (iii) Métodos indiretos de análise da realidade: na ausência de investigação formal, a avaliação do sistema era feita através de observação de aulas para identificar lacunas na formação docente e na análise de exames Para detectar dificuldades de aprendizagem dos alunos e de ensino dos professores; iv) Problema específico identificado: esses métodos revelaram que a Geometria era um ponto crítico no currículo, constituindo uma área de conhecimento que a maioria dos professores não dominava e tendia a evitar, afetando diretamente a qualidade do ensino. Nesse contexto, o ex-gestor do CIPIE retrata uma tentativa de diagnosticar problemas educativos através de métodos paliativos, em um contexto de carência de investigação pedagógica robusta, o que limitava a capacidade de intervenção eficaz no sistema de ensino.

De acordo com Lima (2003), a pesquisa educacional, conseqüentemente, é um instrumento de inquirição recorrente que procura obter, muito mais do que dados objetivos e subjetivos, isso é, prima por apresentar a realidade de forma crítica com vistas à sua transformação, como reza as leis da dialética e, ao mesmo tempo, encaminha os problemas concretos em direção à soluções concretas.

Nessa ordem, a pesquisa não é um fim em si mesma, mas um instrumento de intervenção e mudança no campo da educação. Nessa perspectiva, ao integrar esta visão da pesquisa na formação de professores em Angola, principalmente em um contexto pós-colonial de reconstrução do sistema educativo. A sua aplicação pode ser vista em duas dimensões: (i) transformação da prática docente, isso é, uma formação de professores baseada nesse conceito prepara os docentes para serem investigadores da sua própria prática e (ii) superação do paradigma teórico-conceitual, ou seja, a formação deixaria de se centrar apenas em conhecimentos teóricos e

passaria a valorizar a investigação-ação, na qual o professor testa, reflete e adapta as suas estratégias em tempo real. Portanto, integrar essa visão da pesquisa na formação de professores em Angola seria um passo essencial para criar um corpo docente autônomo, crítico e capaz de inovar, que não apenas implementa políticas educativas, mas que as analisa, adapta e contribui ativamente para a evolução do Sistema Educativo Nacional.

Segundo Cohen e Manion (1990), a investigação-ação caracteriza-se pela sua versatilidade operacional, permitindo aplicações que vão desde microintervensões individuais em contextos específicos até macroprojetos institucionais com financiamento estatal. Apesar dessa amplitude de escala, o cerne metodológico permanece inalterado, centrado na dupla finalidade de produzir novos entendimentos sobre o problema investigado e, simultaneamente, capacitar os profissionais envolvidos com um saber prático e aplicável.

Saviani (1999) argumenta que não há um sentido único ou fixo para a prática pedagógica. Seu significado é construído e constantemente ressignificado dentro de um contexto específico, sendo determinado pelas forças sociais, pelas conjunturas econômicas e políticas vigentes, bem como pelos fundamentos antropológicos e filosóficos que orientam os diferentes projetos educacionais em disputa.

O CIPIE consolidou seu valor ao atuar no cerne do processo educacional, sendo o responsável por questões centrais: o currículo (o que se ensina) e a formação (quem ensina). Essa posição estratégica – longe de ser periférica – é a essência da nossa missão e deve ser continuamente reafirmada. Diante disso, a pergunta estratégica fundamental que se coloca é: como evoluir a formação e o currículo para os desafios futuros?

A resposta passa pela integração de competências digitais, socioemocionais, sustentabilidade e pela personalização do aprendizado, reafirmando o nosso papel como agente de inovação nestas áreas fundamentais. O nosso diferencial Operacional era uma 'Ponte de Mão Dupla'. Para concretizar essa evolução, nossa atuação foi além de ser um mero veículo de transmissão de políticas. Fomos, na verdade, a ponte estratégica que conecta a definição ministerial à realidade da comunidade escolar. Para além de um veículo de mão única, devemos funcionar como uma plataforma de mão dupla, não nos limitamos a operacionalizar e disseminar; também coletamos, sistematizamos e devolvemos o feedback das escolas (Ex-Gestor do CIPIE, entrevista concedida em 30 set. 2025).

Em 1980, através do Decreto nº 40/80 de 14 de maio (Angola, 1980), foi criado o Centro de Investigação Pedagógica (CIP.), tendo as competências do Departamento de Inspeção Escolar do CIPIE. sido transferidas para o Departamento Nacional de Apoio Pedagógico, que evoluiu para Gabinete de Inspeção Escolar Nacional, criado em 1987 (Angola, 1987). O centro tinha como missão principal substituir os materiais antigos e capacitar os professores para trabalhar com os novos manuais e currículo.

O CIP, no âmbito da sua formação, procedeu-se a uma reestruturação das competências de organismos preexistentes. Especificamente, as atribuições do Departamento de Inspeção Escolar do CIPIE foram transferidas para o Departamento Nacional de Apoio Pedagógico. Nessa ordem, a missão primordial do CIP consistia em: substituir os materiais didáticos considerados obsoletos e capacitar o corpo docente para a correta implementação dos novos manuais escolares e do currículo então reformulado (Angola, 1980). Posteriormente, a estrutura responsável pela inspeção escolar sofreu uma nova evolução. O Departamento Nacional de Apoio Pedagógico deu lugar ao Gabinete de Inspeção Escolar Nacional, que foi instituído no ano de 1987 (Angola, 1987).

A coordenação e o desenvolvimento da política educacional angolana para o Ensino Primário e Secundário passaram a contar com um órgão específico a partir de 1987: o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Conforme disposto no Decreto nº 9/87 (Angola, 1987) – revogado pelo Decreto Presidencial nº 311/14 (Angola, 2014) -, a esse instituto cabia a tarefa de conceber os currículos e os materiais pedagógicos, bem como avaliar e propor inovações para todo o sistema de ensino, atuando desde a investigação pedagógica até a monitorização da qualidade do processo educativo.

Na fala com o ex-gestor do INIDE, sobre os principais objetivos do INIDE no contexto do sistema educativo angolano, a resposta foi a seguinte:

O INIDE concentrava a sua atuação em três grandes objetivos: a elaboração de todo o material didático, o acompanhamento da sua aplicação prática em contexto escolar e o desenvolvimento de competências nos professores para a utilização eficaz desses mesmos recursos (Ex-Gestor do INIDE, entrevista concedida em 17 out. 2025).

Analisando a declaração do ex-gestor do INIDE, percebe-se que a atuação tridimensional do INIDE configurava um modelo de gestão curricular total, que

procurava manter a coerência sistêmica, através do controle simultâneo do produto (material), do processo (aplicação) e do agente (professor). Essa arquitetura revela uma tentativa ambiciosa de engenharia social educativa, característica dos estados pós-revolucionários, que buscavam, através de um aparato técnico-pedagógico centralizado, moldar uniformemente a prática de ensino e as mentalidades, assegurando que o currículo fosse simultaneamente concebido, implementado e internalizado de acordo com o desígnio nacional.

Nessa ordem, Quintas, Brás e Gonçalves (2019), apoiando nos argumentos de Ferry (1983), explicitam que o processo de formação docente visa ao desenvolvimento individual de capacidades e distingue-se pela sua natureza integradora. Ferry (1983) defende que, para além da base acadêmica na área de especialidade e da fundamentação pedagógica, é crucial uma dimensão que estabeleça uma ponte estrutural entre o espaço institucional de formação e a realidade da prática profissional. Dessa forma, a formação inicial é concebida como o percurso que, ao articular esses três pilares, qualifica e prepara o candidato para a profissão.

De acordo com a abordagem do ex-gestor do INIDE, a instituição não conduzia avaliações em larga escala, ou seja, não era responsável por avaliações nacionais ou exames nacionais. O foco do nosso trabalho era outro: limitava-se a acompanhar e verificar se os projetos e programas estavam sendo executados corretamente, sem envolver a medição do desempenho ou aprendizado dos estudantes em larga escala.

A evolução dos sistemas de avaliação educacional mostra uma nítida transição de foco. O marco inicial dessa trajetória, segundo Earl (1999 *apud* Rosa Becker, 2010), foi a reforma educacional inglesa de 1988. Essa instituiu um dos primeiros modelos de *accountability*, combinando um currículo nacional centralizado com a avaliação de resultados e maior autonomia financeira para as escolas. O propósito desse desenho era equilibrar a exigência de responsabilização com a valorização da atuação docente. Inicialmente, a prática comum entre os governos limitava-se à produção de indicadores sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, negligenciando a aferição do aprendizado efetivo dos alunos. Contudo, esse panorama se modificou diante de evidências que apontavam para a baixa eficiência do tempo despendido na escola e da pressão por expandir a rede de ensino sem comprometer a qualidade, um desafio vivenciado por países como o Brasil. Esse contexto levou à adoção, agora disseminada, de avaliações nacionais que medem diretamente a aprendizagem.

Portanto, a experiência internacional descrita no texto indica que a adoção da avaliação em larga escala é uma resposta quase natural aos desafios que Angola já identifica, marcando a evolução de um sistema educacional que busca não apenas ensinar, mas também mensurar e garantir que a aprendizagem está de fato ocorrendo.

No que concerne à articulação entre a investigação pedagógica e a avaliação educacional como ferramentas para promover melhorias no Ensino Primário e Secundário, o ex-gestor do INIDE teceu as seguintes reflexões:

O INIDE dispunha de instrumentos para articular a avaliação do processo educativo, com o objetivo de identificar as grandes preocupações do sistema e definir onde seriam necessárias mudanças. A instituição demonstrava domínio na elaboração de materiais, realizando e acompanhando pilotos para testá-los. No entanto, estes mecanismos revelaram-se insuficientes, pois faltavam elementos cruciais para realizar uma avaliação completa e precisa do processo naquela altura (Ex-Gestor do INIDE, entrevista concedida em 17 out. 2025).

O INIDE tinha o “motor” e o “mapa” para diagnosticar os problemas da educação, mas faltavam-lhe o “combustível” e as “ferramentas de precisão” para completar a viagem e chegar a um diagnóstico confiável e acionável. A instituição era capaz de iniciar o trabalho de avaliação e possuía a intenção estratégica certa, mas uma combinação de lacunas (provavelmente recursos, capacidade ou dados) impedia que esse potencial se traduzisse em uma melhoria concreta e precisa do sistema educativo naquele momento.

Durante a conversa, quando questionado sobre sua contribuição na elaboração e experimentação de currículos e materiais pedagógicos para avaliações, o ex-gestor do INIDE fez a seguinte reflexão:

O sistema de avaliação e o material produzido inicialmente apresentavam deficiências de sincronização com as reais necessidades do contexto escolar, gerando constantes dificuldades e exigindo explicações frequentes sobre seu conteúdo. No entanto, ao longo do tempo, esses instrumentos passaram por melhorias graduais, encontrando-se atualmente num patamar de adequação significativamente superior ao de anos anteriores (Ex-Gestor do INIDE, entrevista concedida em 17 out. 2025).

A declaração do ex-gestor descreve a evolução prática do INIDE, que pode ser entendida como um processo de aprendizagem institucional. Inicialmente, o órgão

produziu materiais e sistemas de avaliação de forma centralizada e tecnicista, gerando um "déficit de implementação": os instrumentos não dialogavam com a realidade das escolas, eram complexos e exigiam constantes explicações, sobrecarregando o sistema. Esse era um problema típico de políticas educativas impostas de cima para baixo (*top-down*), que ignoravam o conhecimento prático dos professores.

Com o tempo, no entanto, o INIDE aprendeu com os erros. Através de um ciclo contínuo de feedback e ajuste incremental, os instrumentos foram sendo gradualmente reformulados a partir das necessidades e dificuldades identificadas nas salas de aula. Esse processo de adaptação mútua transformou os materiais e sistemas de imposições externas em ferramentas mais adequadas e legitimadas pelos seus utilizadores finais. O resultado foi uma significativa melhoria na adequação dos recursos ao contexto escolar, demonstrando a maturação do órgão de um modelo puramente centralizador para um modelo mais sensível e dialógico com a realidade local.

Um sistema de avaliação educacional consiste em um conjunto articulado de elementos como políticas, métodos e ferramentas que tem como função principal produzir e aplicar dados acerca da aprendizagem e do rendimento dos alunos. Ravela *et al.* (2009 *apud* Clarke, 2012) ressaltam que a efetividade de tais sistemas está condicionada ao fornecimento de informações confiáveis e em volume apropriado. Essas informações devem servir para atender às demandas dos diversos agentes do processo educacional, fornecendo uma base sólida para decisões que visem à promoção da qualidade do ensino e à melhoria do aprendizado.

O domínio do conteúdo e um planejamento pedagógico fundamentado em pesquisa são elementos essenciais para uma atuação docente eficaz. Conforme aponta Justino (2011), o educador assume um papel central nesse processo, sendo responsável pela elaboração, planejamento e domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Essa base sólida, quando associada ao uso adequado de recursos didáticos, potencializa significativamente a eficácia da prática educativa.

Quando questionado sobre se os resultados das avaliações eram utilizados para fundamentar políticas educacionais e intervenções pedagógicas, o ex-gestor do INIDE refletiu o seguinte:

Tivemos uma experiência positiva, que considero a segunda após a reforma educativa. Tratou-se da primeira vez que socializámos

integralmente o processo de ensino e aprendizagem com todos os intervenientes: empresários, parceiros e encarregados de educação, explicando os nossos objetivos e depois apresentando os resultados. Esta iniciativa está relacionada com a avaliação de processo. No entanto, no que diz respeito à avaliação externa propriamente dita, acredito que só agora é que estão a ser criadas as condições para a sua efetiva implementação. A razão para isto é que nunca tivemos qualquer experiência prática com avaliações externas no passado (Ex-Gestor do INIDE, entrevista concedida em 17 out. 2025).

A declaração do ex-gestor contrasta dois momentos da avaliação educativa em Angola:

- (i) Sucesso na avaliação participativa (Processo): o INIDE obteve um resultado positivo ao abrir o processo de ensino à sociedade (empresários, famílias, parceiros). Isso não foi apenas prestar contas, mas um diálogo público que construiu confiança, alinou expectativas e usou o feedback para melhorar as políticas. Foi um avanço democrático;
- (ii) Desafio na avaliação externa independente (Resultados): O gestor afirma que só agora se criam condições para a avaliação externa (feita por entidades independentes para medir resultados do sistema). A razão é histórica: o país nunca teve experiência prática com esse modelo, comum em sistemas centralizados pós-coloniais. Implementá-lo exige mais que técnica: requer agências autônomas, uma cultura de transparência baseada em dados e legitimidade social.

Portanto, a fala mostra a evolução da governação educativa: de um sistema fechado que aprendeu a dialogar (avaliação de processo), para um sistema que agora busca se abrir a critérios objetivos e comparações externas (avaliação externa), um passo crucial para a maturidade e a qualidade do sistema no século XXI.

Burgos (2020) analisa sociologicamente o impacto da avaliação externa como uma tecnologia social que, ao ser assimilada pelas escolas, redefine práticas e identidades. O autor demonstra que a disseminação desse modelo, com seu arcabouço técnico (descritores, escalas de proficiência), promove uma dupla transformação: reconfigura o currículo conforme a métrica dos testes e instaura uma nova racionalidade de gestão escolar centrada em resultados mensuráveis. Esse processo de apropriação não é neutro, ressignificando crucialmente o papel e as práticas de todos os atores educativos, especialmente os professores.

O ex-gestor do INIDE reflete, em sua abordagem, que:

No passado, os esforços de avaliação concentraram-se exclusivamente no âmbito interno. O INIDE promovia seminários e atualizações para professores, assegurando que qualquer alteração nos instrumentos de avaliação lhes era comunicada para aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não existia uma cultura de avaliação externa em larga escala, sendo este um conceito pouco difundido. Atualmente, essa realidade está a mudar, e estão a ser criadas condições no âmbito do INADE para que a avaliação externa se possa efetivamente concretizar (Ex-Gestor do INIDE, entrevista concedida em 17 out. 2025).

O ex-gestor do INIDE descreve uma transição fundamental na avaliação educacional em Angola, que evoluiu de um modelo historicamente centrado em avaliações internas e formativas, baseadas em seminários para professores e na adaptação contextual dos instrumentos, para um novo paradigma que está a ser implementado pelo INADE, que incorpora a avaliação externa em larga escala. Essa mudança responde à limitação do modelo anterior, que, embora valioso para o aperfeiçoamento contínuo em sala de aula, não gerava dados sistêmicos para informar políticas públicas.

A ausência prévia de avaliações externas é explicada por fatores pós-coloniais, restrições técnicas e uma visão construtivista que as encarava com reserva. Agora, o INADE trabalha para criar as condições técnicas, institucionais, logísticas e culturais necessárias para estabelecer um sistema de "avaliação equilibrada". O objetivo final é uma síntese pragmática uma "glocalização avaliativa" que combine a *accountability* e a visão sistêmica das avaliações externas com a relevância e o significado contextual, posicionando Angola com um sistema robusto e adaptado às suas realidades.

Segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013), a trajetória das avaliações externas no cenário das reformas educacionais pós-1980 foi marcada por consideráveis obstáculos. As autoras atribuem essas dificuldades a dois fatores principais: à existência de divergências quanto aos objetivos e funções dessas avaliações no âmbito das diferentes políticas reformistas e à ocorrência de resistências significativas à sua implementação. Sousa e Oliveira (2010), enfatizam que a avaliação de sistemas educacionais deve ser compreendida para além dos seus aspetos metodológicos. De acordo com as autoras, a análise desse campo exige a consideração da sua inerente dimensão política, uma vez que se encontra

fundamentalmente ligada à concepção e execução das políticas públicas para a educação.

No final de 2018 (novembro e dezembro), o INIDE implementou o Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola (INACUA), uma consulta pública destinada a captar contribuições da sociedade para o aperfeiçoamento dos materiais curriculares nas suas dimensões de desenho, desenvolvimento e avaliação. A justificativa para a criação do INACUA assenta-se em dois argumentos centrais. Primariamente, defende-se a imperiosa necessidade de reorientar as metas educativas em todos os níveis de intervenção, com o propósito explícito de fortalecer a articulação entre o ensino e a aprendizagem. Secundariamente, parte-se do reconhecimento da educação escolar como um fenómeno intrinsecamente social, complexo e dinâmico, cuja essência é construída em, com e para a sociedade. Dessa compreensão deriva um imperativo operacional: a adequação dos conteúdos curriculares às especificidades dos contextos locais, uma tarefa que demanda, necessariamente, o envolvimento ativo da sociedade civil (INIDE, 2018).

O Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE), criado pelo Decreto Presidencial nº 91/21, de 16 de abril de 2021, tem como missão a avaliação educacional, a proposta de estudos e políticas, a elaboração de materiais didáticos e a garantia da qualidade educativa para a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Primário e Secundário (Angola, 2021).

O INADE é um estabelecimento público integrante do Sector Social, dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica, regendo-se pelo seu Estatuto e demais legislação aplicável. A sua missão consiste em promover e coordenar estudos nas áreas de Avaliação do Sistema de Educação e Ensino, Gestão Curricular e execução da Política Educativa, assegurando a inovação e a garantia da qualidade. Essa missão abrange a produção de instrumentos didático-pedagógicos, materiais curriculares, e os processos de certificação, equivalências e homologação de estudos, nos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e respectivas Modalidades de Ensino.

O INADE tem promovido a implementação de avaliações em larga escala e a difusão de uma cultura avaliativa na comunidade educativa angolana. Durante uma entrevista, o seu gestor foi insitado a abordar as etapas de criação e consolidação da instituição. Além disso, foi solicitada a explicação do que modo a instituição cumpre a sua atribuição de desenvolver uma cultura avaliativa nas escolas públicas. Para tal,

detalhou as atividades em curso, focando-se na implementação de avaliações em larga escala e na difusão dessa cultura com a comunidade educativa angolana.

Nesse contexto, gestor do INADE faz uma afirmação conclusiva sobre o impacto significativo e imediato de um processo de avaliação educacional recente. A mensagem central é que, apesar da sua novidade, a nova abordagem já desencadeou um fenômeno importante: a democratização do debate sobre avaliação, que saiu do círculo restrito de especialistas e chegou aos professores e, de forma inédita, às famílias e ao espaço público através da mídia.

Quando questionado sobre a estrutura do processo das avaliações em larga escala realizadas pelo INADE, o gestor do INADE refletiu o seguinte:

O nosso processo de avaliação está estruturado em torno de um departamento especializado, que combina técnicos internos com recursos externos para suprir limitações de capacidade. A operação divide-se em três fases principais: uma equipa para aplicação e recolha dos instrumentos (com apoio logístico terceirizado), outra para tratamento de dados, e uma rede de correspondentes provinciais que garante o acompanhamento local em todos os municípios. Este modelo permite-nos manter a qualidade do processo avaliativo em todo o território nacional (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

O gestor do INADE descreve um modelo de avaliação educacional em larga escala estruturalmente híbrido e operacionalmente trifásico, fundamentado em princípios teóricos avançados de administração pública e avaliação educacional. A arquitetura institucional combina técnicos internos com recursos externos, refletindo uma concepção de capacidade estatal flexível, baseada na teoria da "autonomia inserida" e na governança em rede, que permite superar limitações de recursos através de parcerias estratégicas, sem perder o controlo técnico-normativo central.

O processo operacional divide-se em três fases especializadas: (i) aplicação e recolha de dados, com logística terceirizada para garantir eficiência e padronização contextualizada; (ii) tratamento centralizado de dados, alinhado com a psicometria moderna (TRI) para assegurar comparabilidade e rigor metodológico; e (iii) uma rede de correspondentes provinciais que atua como uma comunidade de prática distribuída, garantindo a adaptação local, a supervisão contextual e a legitimidade do processo em todos os municípios.

Esse modelo resolve teoricamente o dilema clássico entre centralização (necessária para a comparabilidade e validade) e descentralização (essencial para a

relevância e adesão local), posicionando-se como um sistema de acoplamento diferenciado: fortemente centralizado nos aspectos técnicos e fracamente acoplado na implementação territorial. A estrutura assegura a qualidade em escala nacional através de princípios de equivalência de medição, fidelidade de implementação e justiça procedimental, visando não só à produção de dados confiáveis para políticas públicas, mas também ao desenvolvimento endógeno de uma cultura nacional de avaliação baseada em evidências, adaptada às realidades e aos desafios específicos de Angola.

O processo de avaliação é centralizado em um departamento especializado que integra recursos internos e externos para garantir eficiência e cobertura nacional. A operação divide-se em três fases principais, assegurando desde a recolha de dados até ao acompanhamento local, com o objetivo de manter a qualidade e a uniformidade do processo em todo o território, conforme ilustra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Operacionalização das fases

Equipes	Atividades
Aplicação e recolha de instrumentos	Realizada por uma equipe específica, com apoio logístico terceirizado, o que agiliza a execução no terreno.
Tratamento de dados	Executado por outra equipe, garantindo a organização e análise das informações recolhidas.
Acompanhamento local	Uma rede de correspondentes provinciais assegura a supervisão e adaptação do processo em todos os municípios, promovendo a representatividade e contextualização das avaliações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 4 ilustra o modelo da divisão de funções e a integração de recursos externos, permitindo cobrir todo o território nacional de forma eficiente, assegurando padronização e qualidade no processo avaliativo. Esse modelo descrito é robusto e estratégico, focando-se na especialização, na descentralização operacional e na capilaridade territorial. Ao combinar recursos internos e externos e dividir o processo em etapas claras, a organização garante não apenas a eficiência operacional, mas também a adaptação às realidades locais, assegurando a credibilidade e a abrangência do sistema de avaliação.

Silva *et al.* (2013) sintetizam que a implementação de avaliações externas induz as escolas a uma reestruturação de suas práticas, que pode ser analisada em quatro eixos principais. O primeiro diz respeito aos ajustes pedagógicos diretos, como a realização de simulados e o alinhamento do planejamento às matrizes de referência. O segundo envolve a gestão dos resultados, abrangendo desde sua análise detalhada até a comunicação aos pais e alunos. O terceiro eixo compreende as estratégias organizacionais, manifestas na criação de planos de ação e na formação de grupos de alunos com base no desempenho. Por fim, identifica-se um impacto na dinâmica institucional, através do estabelecimento de cobranças internas e do investimento em formação continuada de professores.

Conforme argumentam Alavarse, Bravo e Machado (2012), a função principal das avaliações externas em larga escala deve ser a de diagnosticar as carências educacionais e as dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos e nos sistemas de ensino. A partir desse diagnóstico, tais instrumentos podem fundamentar uma revisão crítica e uma reformulação efetiva das políticas e práticas pedagógicas. Para que esse potencial se realize, os autores ressaltam que a avaliação precisa transcender seu aspecto meramente técnico e incorporar dimensões sociais, políticas e ideológicas. Essa abordagem mais ampla visa promover um ciclo contínuo de ação e reflexão coletiva no ambiente escolar, reposicionando gestores e professores como agentes ativos e sujeitos do processo avaliativo, e não como meros objetos passivos de medição.

De acordo com a visão de Alavarse, Bravo e Machado (2012) e Machado, Alavarse e Arcas (2015), as avaliações externas em larga escala, apesar de seu papel central na definição de padrões de qualidade e de gestão educacional, não são ferramentas neutras. Sua implementação deve ser orientada por uma vigilância constante para garantir que sirvam como instrumentos de equidade, voltados para o benefício universal da escola pública. Nessa perspectiva, o propósito último dessas políticas é contribuir para uma educação democrática, o que pressupõe um olhar crítico que reconheça tanto as fragilidades quanto as potencialidades do sistema escolar.

Quando questionado sobre a estratégia do INADE para disseminar os resultados das avaliações em larga escala junto a gestores educacionais e professores, o gestor apresentou a seguinte abordagem:

O processo de avaliação é relativamente novo. Os relatórios produzidos são apresentados publicamente a um nível político-administrativo, envolvendo: diretores dos Gabinetes Provinciais da Educação; chefes de Departamento de Educação; outros técnicos afins. Portanto, o desejo é que os resultados sejam disseminados a nível de cada escola, envolvendo ativamente: diretores e subdiretores Pedagógicos; coordenadores de Classe e de Disciplina; alunos. Objetivos desta disseminação escolar: apresentar os resultados de desempenho da escola e dos alunos; servir como orientação para a revisão do Projeto Educativo da Escola; identificar falhas e insuficiências para planejar ações formativas locais. Principais Dificuldades: A concretização deste objetivo desejável enfrenta restrições: limitações de pessoal; limitações de recursos financeiros. Este é um exercício que, apesar das limitações atuais, pretendemos melhorar e corrigir no futuro (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

O gestor do INADE descreve um sistema de disseminação de resultados de avaliação em larga escala que se encontra em uma fase de institucionalização incipiente, operando através de um modelo em cascata que parte do nível político-administrativo (diretores provinciais e chefes de departamento) e aspira a alcançar efetivamente o nível escolar (diretores, coordenadores e alunos). Essa estrutura reflete uma tentativa de sintetizar múltiplos paradigmas teóricos: a prestação de contas (*accountability*), ao apresentar resultados; o planejamento estratégico situado, ao orientar a revisão dos projetos educativos das escolas; e o desenvolvimento profissional baseado em dados, ao identificar necessidades de formação.

Contudo, o processo enfrenta o clássico "problema da última milha" na implementação de políticas, exacerbado por restrições estruturais de capacidade estatal, nomeadamente limitações de pessoal qualificado e de recursos financeiros, que dificultam a tradução dos dados em ações concretas de melhoria nas escolas. Apesar desses obstáculos, a abordagem assumida é a de um incrementalismo pragmático, encarando todo o processo como um exercício de aprendizagem institucional contínua, que visa gradualmente construir um sistema de *accountability* dialógico em que os resultados fomentem conversações profissionais e inteligência coletiva em todo o sistema educativo angolano. A seguir o Quadro 5 que consolida as três dimensões.

Quadro 5 - Consolidação das três dimensões

Dimensões	Resultados
Situação atual do processo de avaliação	O processo é recente, o que sugere que ainda está em fase de estruturação e aceitação. Os resultados são divulgados inicialmente em nível macroestrutural, para gestores de alto e médio escalão (como diretores de Gabinetes Provinciais e chefes de departamento). Isso reflete uma preocupação inicial em informar e engajar a esfera decisória.
Objetivo desejado: a disseminação escolar	O foco desejado é descentralizar a informação, levando os resultados diretamente às escolas. Isso envolveria: (i) público-alvo: diretores, coordenadores pedagógicos e os próprios alunos; (ii) transparência: apresentar os resultados de desempenho da escola e dos alunos; (iii) planejamento: revisar o Projeto Educativo da Escola com base em dados concretos e (iv) intervenção: Identificar carências e planejar ações formativas localizadas.
Dificuldades e perspectivas futuras	Restrições: a implementação esbarra em problemas operacionais, como escassez de pessoal e limitações orçamentais; perspectiva: há intenção declarada de superar essas barreiras, indicando que o processo é visto como prioritário e sujeito a melhorias contínuas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Werle (2010) concebe a avaliação externa como um instrumento estratégico para os sistemas nacionais de educação. De acordo com a autora, essa modalidade avaliativa assume uma função macroanalítica, orientada a produzir um diagnóstico global do sistema educacional que fundamente iniciativas de melhoria. É crucial destacar que tal abordagem deliberadamente não se orienta para a esfera das práticas pedagógicas individuais ou condições específicas de trabalho docente. Sua finalidade primordial consiste em assegurar a transparência na alocação de recursos públicos perante a sociedade, mediante a verificação dos resultados obtidos pelas instituições escolares.

O gestor ainda discorre sobre as iniciativas empreendidas pelo INADE para garantir a exatidão, a fidedignidade e a validade das informações recolhidas no âmbito das avaliações, oferecendo a seguinte análise:

A instituição enfrenta dois constrangimentos fundamentais: falta de espaço físico adequado; escassez de pessoal técnico especializado. Para superar estas limitações, estão a ser realizados: um esforço gigantesco em termos logísticos; uma mobilização intensiva dos técnicos disponíveis, dado que todos nós somos poucos para essa tarefa. Esta abordagem gera consequências organizacionais: um grupo de técnicos ficam dedicados especificamente a esta tarefa prioritária; as outras tarefas correntes da instituição ficam pendentes ou condicionadas; surgem constrangimentos no funcionamento global da organização. Para melhorar a situação, a instituição está a implementar: capacitação e formação especializada progressiva de mais técnicos; envolvimento crescente de recursos humanos nas atividades formativas e melhorar o desempenho individual e a eficácia do sistema (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

O gestor do INADE identifica como constrangimentos fundamentais a falta de espaço físico adequado e a escassez de pessoal técnico especializado, limitações que, teoricamente, representam uma carência simultânea de recursos tangíveis e intangíveis essenciais, enquadrando a instituição no que a literatura denomina "armadilha de baixa capacidade". Para superar essas restrições, a organização adota uma estratégia de improvisação estrutural e bricolage, caracterizada por um esforço logístico extraordinário e pela mobilização intensiva de seus poucos técnicos, os quais são submetidos a um processo de "alongamento" (*stretching*) de suas funções.

Essa abordagem, contudo, gera significativos custos de oportunidade organizacionais: a concentração de recursos em tarefas prioritárias resulta no abandono ou condicionamento de outras funções rotineiras, criando déficits de implementação cumulativos e tensionando a estrutura organizacional como um todo. Como estratégia de médio e longo prazo para romper esse ciclo, a instituição está a implementar um processo de desenvolvimento endógeno de capacidades, baseado na capacitação progressiva de mais técnicos e no envolvimento crescente dos recursos humanos em atividades formativas. Esse caminho reflete um modelo de "capacitação por cultivo", que visa transformar o conhecimento tácito adquirido na improvisação em rotinas e competências institucionalizadas, com o objetivo duplo de melhorar o desempenho individual e a eficácia sistêmica, em uma transição gradual

de uma organização que meramente responde a crises para uma que sistematicamente constrói resiliência institucional.

Ainda na mesma linha de pensamento, o gestor do INADE destaca que a instituição está mergulhada em um círculo vicioso de sobrecarga. Para cumprir tarefas prioritárias, como processar dados de avaliações nacionais, a instituição adota soluções temporárias que paralisam outras áreas essenciais. Entre as consequências, estão o atraso em relatórios de rotina, a impressão de materiais e a falta de espaço para armazenamento. Como saída identificada, o gestor aponta o investimento estratégico na capacitação da equipe para transformar a escassez atual em capacidade institucional sustentável, reconhecendo a crise, mas com clareza sobre a resolução estrutural.

Questionado sobre como as ações ou intervenções pedagógicas têm sido promovidas a partir dos resultados das avaliações para elevar a qualidade do ensino, o gestor do INADE refletiu o seguinte:

Embora já partilhemos os resultados de estudos de avaliação com os departamentos relevantes, o seu uso prático para melhorar a formação de professores ainda não é uma realidade. O principal desafio é que esses dados não são ainda utilizados para orientar a formação contínua dos docentes nem para revisar os programas de formação inicial. O nosso objetivo é transformar esse cenário, fazendo com que os resultados das avaliações se tornem a base fundamental para o desenvolvimento de ações formativas contínuas e para a reformulação da formação inicial. Desta forma, poderemos atacar de forma direta os problemas que já foram identificados e diagnosticados. Esta é uma meta que ainda não foi alcançada, mas que está no centro das nossas prioridades de trabalho (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

O gestor do INADE identifica uma lacuna crítica entre a partilha formal dos resultados das avaliações e a sua efetiva utilização prática para melhorar a formação de professores, um fenômeno que a teoria caracteriza como "desacoplamento entre conhecimento e prática" ou uso meramente simbólico dos dados. O principal desafio reside no fato de que essas evidências não orientam nem a formação contínua nem a revisão dos programas de formação inicial dos docentes, refletindo barreiras cognitivas, institucionais e epistemológicas que impedem a absorção e tradução dos dados em ações concretas.

O objetivo central da instituição é realizar uma transformação paradigmática, estabelecendo os resultados avaliativos como a base fundamental para o

desenvolvimento profissional docente, em uma abordagem de "formação informada por dados" (*data-informed teacher education*). Isso implica superar o modelo de *accountability* punitiva e adotar um ciclo de melhoria focada em problemas específicos, em que os dados sirvam como diagnóstico para intervenções formativas direcionadas. Essa meta, ainda não alcançada, mas prioritária, exige a construção de um ecossistema sistêmico de uso de dados, que envolva não apenas infraestrutura técnica, mas também o desenvolvimento de competências de interpretação (*data literacy*) entre os formadores e um alinhamento coerente entre avaliação, currículo e formação docente, essencial para a eficácia e a equidade do sistema educativo moçambicano.

A efetiva utilização pedagógica dos resultados das avaliações externas esbarra, conforme aponta Santos (2017), em uma lacuna de conhecimento entre os atores escolares, sobretudo os professores. Esse déficit ocorre devido a obstáculos duplos: a inacessibilidade material aos dados gerados e a complexidade terminológica dos relatórios técnicos, que juntos impedem uma compreensão clara e uma aplicação prática das informações. Para superar essa problemática, Silva *et al.* (2013) argumentam pela necessidade de se promover uma integração orgânica entre a formação continuada dos docentes e a interpretação contextualizada desses resultados, de modo a transpor a barreira entre a produção de evidências e a sua transformação em ação pedagógica efetiva na sala de aula.

Assim, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) investigam a aplicação prática dos resultados das avaliações externas de larga escala, centrando sua análise no modo como os sistemas educacionais e as escolas específicas operacionalizam esses dados em suas estratégias de gestão e tomada de decisão.

O gestor do INADE revela que a instituição está em transição de uma cultura de prestação de contas para uma de melhoria contínua. O movimento representa uma mudança de foco: de identificar problemas para atuar sobre eles. O principal desafio, segundo sua fala, não é a falta de dados, mas a sua efetiva integração nos mecanismos de formação. A mensagem transmitida é de ambição e clareza estratégica, posicionando a avaliação como um ponto de partida fundamental para a mudança efetiva, e não como um fim em si mesma.

Sudbrack e Cocco (2014), recorrendo a Sobrinho (2004), analisam o papel central da avaliação nos processos de reforma educacional. Os autores destacam que a operacionalização dessas políticas implica a criação de estruturas especializadas e

a contratação de expertise técnica para funções de supervisão. Complementarmente, apontam que os organismos multilaterais exercem influência significativa ao vincularem a concessão de financiamentos à adoção de modelos e condições específicas pelos países.

Questionado sobre como avalia o impacto das avaliações em larga escala na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo, o gestor do INADE teceu as seguintes reflexões:

Há uma evolução em curso com a implementação do Programa de Aprendizagem para Todos (PATII), financiado pelo Banco Mundial. Este programa inclui uma componente de avaliação dos professores, cujo objetivo é identificar as suas debilidades para, conseqüentemente, moldar e melhorar a sua formação e desempenho. Considera-se que este é um trabalho positivo, porém incipiente. Reconhece-se que, apesar deste avanço, ainda há um longo percurso a percorrer, estando a iniciativa numa fase inicial de desenvolvimento (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

O gestor do INADE situa o Projecto de Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem para Todos (PATII), financiado pelo Banco Mundial, dentro do fenómeno teórico da globalização de políticas educacionais e do "*policy borrowing*", caracterizando-o como um dispositivo de governança que opera com a lógica do capital humano e da *accountability* baseada em resultados. A componente de avaliação docente do programa busca uma síntese teórica complexa entre o paradigma formativo (identificando "debilidades" para um desenvolvimento profissional por andaime) e o paradigma da *accountability* sumativa, inerente aos financiamentos condicionados, criando uma tensão entre apoio e responsabilização.

A fase atual é descrita como "*positiva, porém incipiente*", correspondendo à fase de instalação nas teorias de implementação, em que se estabelecem estruturas iniciais, mas o impacto na prática pedagógica ainda é limitado. O reconhecimento de um "*longo percurso a percorrer*" evidencia a consciência dos múltiplos desafios à frente: técnicos (validade dos instrumentos), adaptativos (traduzir dados em formação contextualizada) e político-culturais (negociar a aceitação do modelo). A evolução em curso aponta para um processo dinâmico de hibridização e apropriação endógena, no qual o programa externo deverá ser reinterpretado e adaptado pelo contexto angolano. O sucesso final dependerá da construção de uma capacidade institucional para a melhoria e de uma liderança para a aprendizagem em todos os níveis do

sistema, transcendendo ciclos políticos para um compromisso com o desenvolvimento sustentado de capacidade educacional.

O PATII atua como um projeto-piloto complementar às avaliações em larga escala do INADE. Enquanto o INADE foca nos resultados da aprendizagem, o PATII concentra-se nos fatores de ensino que os geram. O sucesso da iniciativa dependerá da capacidade do INADE em institucionalizar as melhores práticas identificadas, transformando um projeto externo em uma política nacional sustentável. Um resultado positivo do PATII seria o fortalecimento da capacidade governamental para administrar o sistema educacional, permitindo a expansão desses êxitos para outras esferas da gestão educativa.

Sobre as inovações previstas para o sistema de avaliação nos próximos anos, o gestor do INADE teceu as seguintes considerações:

Em termos de inovação, pretendemos partilhar os relatórios de avaliação com as instituições de ensino superior e escolas superiores pedagógicas, para que estas possam utilizá-los na produção de conhecimento. Esse conhecimento deverá, por sua vez, melhorar a formação de professores e as condições de ensino e aprendizagem, com o objetivo final de elevar a qualidade educativa e os níveis de aprendizagem dos alunos. Este é o caminho que desejamos percorrer (Gestor do INADE, entrevista concedida em 29 set. 2025).

A declaração do gestor do INADE descreve uma estratégia inovadora que transforma a avaliação educacional de um instrumento de fiscalização em uma ferramenta de desenvolvimento sistêmico. A proposta central é compartilhar os relatórios de avaliação com as instituições formadoras de professores, permitindo que esses dados sejam utilizados para a produção de conhecimento científico aplicado. Esse conhecimento, por sua vez, deve retroalimentar e melhorar os currículos e as metodologias da formação inicial e contínua de docentes.

A teoria da mudança subjacente é clara: ao qualificar a formação do professor com base em evidências concretas do sistema educativo, melhora-se sua atuação em sala de aula, otimizam-se as condições de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, elevam-se os níveis de aprendizagem dos alunos. Portanto, o INADE posiciona-se não apenas como avaliador, mas como um catalisador de um ecossistema de melhoria contínua, promovendo um ciclo virtuoso entre avaliação, pesquisa acadêmica e prática pedagógica.

Gatti (2002) compreende a avaliação educacional contemporânea como um domínio epistemológico que transcende a mera aplicação de métodos, constituindo-se em um espaço de múltiplas especializações. A autora identifica distintas dimensões práticas nesse campo, desde a avaliação de sistemas educacionais e instituições até à análise do desempenho escolar em contexto de sala de aula, passando pela aferição de rendimento para fins macroanalíticos. Paralelamente, Gatti (2002) sublinha a pluralidade teórica que caracteriza o campo, evidenciando a coexistência de abordagens diversas, nomeadamente de cariz sistêmico, compreensivo e participativo.

3.9.2 O questionário como instrumento de coleta de dados

Conforme Parasuraman (1991) define, o questionário é um instrumento de investigação cujo desenho deve estar intrinsecamente alinhado com os objetivos do estudo, servindo para a produção dos dados necessários. O autor reconhece a sua particular relevância no campo das ciências sociais, sem, contudo, considerá-lo um recurso universal para todos os projetos. A elaboração de um questionário é caracterizada como uma empreitada que exige um investimento considerável de tempo e rigor, sendo a dedicação um critério determinante para a sua qualidade e eficácia. Apesar da ausência de uma metodologia única, Parasuraman (1991) diz que o processo pode ser orientado por um conjunto de princípios consolidados na literatura especializada.

3.9.2.1 Análise de dados quantitativos e qualitativos

De acordo com Souza e Cardoso (2024), a análise de dados é um procedimento metodológico central no tratamento de informações, independentemente da sua natureza quantitativa ou qualitativa. Os autores argumentam que o seu principal valor não reside na conversão de dados em representações visuais ou estatísticas, mas sim no potencial de gerar conhecimento substantivo através da interpretação significativa dos dados. Essa capacidade de extrair sentido dos dados é apresentada como transversal a diversos domínios, desde a ciência e negócios até à saúde e educação. Dessa forma, a análise de dados é caracterizada como uma ferramenta epistemológica fundamental para desvendar padrões, antever tendências e sustentar decisões, com base empírica em múltiplos campos do conhecimento.

Os autores propõem uma elevação epistemológica da análise de dados: de técnica operacional para ferramenta de construção de conhecimento. Essa transformação qualitativa manifesta-se através de: (i) mudança de paradigma: de processo técnico de tratamento de informação para instrumento de produção de conhecimento; (ii) ampliação de alcance: de domínios específicos para transversalidade disciplinar; e (iii) evolução funcional: de descrição de realidades para base para ação estratégica.

Souza e Kerbauy (2017) compreendem que a circulação do conhecimento científico não é um processo neutro ou imediato, mas sim um fenômeno socialmente condicionado. Os autores sustentam que a disseminação, apropriação e consolidação dos saberes gerados pela reflexão e investigação científica são filtradas por uma dimensão temporal historicamente constituída através das relações sociais concretas. Dessa forma, apenas determinados aspectos da produção intelectual conseguem permeabilizar o tecido social e alcançar legitimidade.

Quanto à função de atuação dos técnicos no INADE, um deles respondeu exercer a função de coordenador, dois declararam atuar como técnicos na instituição e um informou desempenhar outras funções. Um posicionamento fundamental de Gatti (2004) é que a pesquisa educacional deve reivindicar para si a plena capacidade de operar com métodos quantitativos. Esse argumento se assenta em dois pilares: a adequação metodológica (a existência de problemas que demandam essa abordagem) e a necessidade de crítica interna (a capacitação para produzir e avaliar com propriedade os estudos que a utilizam).

Para Gatti (2004), a autonomia e a maturidade da pesquisa em educação passam por dois eixos interligados: a apropriação técnica dos métodos quantitativos como recursos válidos e indispensáveis, quando adequados ao problema investigado; e a emancipação crítica, que supera a posição de cliente para a de condutor do processo. Essa mudança assegura não só que a análise quantitativa seja informada pela sensibilidade pedagógica, mas também que seus achados sejam passíveis de uma avaliação especializada e rigorosa no interior do próprio campo educacional.

Segundo Gatti (2004), apoiando-se no fundamento de Popkewitz (2001) sobre a produção de conhecimento, os dados estatísticos são frequentemente revestidos pela autoridade da ciência, característica fundamental de uma era que privilegia a racionalidade. Esse raciocínio permite estender a reflexão para as metodologias qualitativas, que, apesar de sua natureza distinta, também são concebidas e validadas

dentro do mesmo paradigma racionalista moderno. Dessa forma, a compreensão e a interpretação de qualquer dado – numérico ou discursivo – exigem um posicionamento teórico-filosófico explícito, que guie a atribuição de significado.

Nesse contexto histórico de questionamento sobre a objetividade dos números, é emblemática a postura de Karl Marx. Ao elaborar *O Capital*, ele criticou veementemente a confiabilidade das estatísticas oficiais de seu tempo, considerando-as inferiores às inglesas. Contudo, reconheceu seu valor analítico mesmo em sua forma imperfeita, utilizando a poderosa metáfora de que tais números "levantam o véu o bastante para deixar entrever atrás do mesmo uma cabeça de Medusa" (MARX, 1983, p. 12-13), ou seja, revelam uma verdade perturbadora e complexa por trás da aparente simplicidade dos fatos quantificados. A seguir, apresentam-se os depoimentos dos técnicos sobre sua participação no processo de avaliações em larga escala no INADE.

O 1º técnico possui mais de seis anos de experiência no processo de avaliações em larga escala do INADE. Ele recebeu formação específica em metodologia e monitoramento previamente antes de sua integração. No exercício das suas funções, a fase do processo avaliativo na qual ele mais se envolveu foi a coleta de dados. Quanto à sua própria atuação, o técnico avalia seu nível de preparação para o cumprimento das tarefas como "muito bom". Conforme Gil (2008), o questionário é um instrumento de pesquisa fundamental, caracterizado pela aplicação de uma série de perguntas estruturadas a um grupo de pessoas. Seu objetivo principal é coletar dados objetivos e subjetivos, abrangendo desde aspectos factuais e comportamentais até dimensões mais íntimas, como crenças, valores, expectativas e sentimentos dos respondentes. Sobre os principais desafios enfrentados no trabalho durante as avaliações em larga escala, o técnico relatou que: "*Os principais desafios, são as questões logísticas e o apoio institucional de outros sectores ligados ao Executivo*" (1º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Nessa perspectiva, de acordo com o 1º técnico, a eficiência do trabalho é prejudicada não por falhas internas da equipe, mas por depender de uma cadeia de apoio externa (outros setores do governo), que não está funcionando de forma integrada ou eficaz, gerando entraves logísticos e falta de suporte necessário. Questionado sobre a eficácia da comunicação interna entre os técnicos do INADE durante o processo avaliativo, o primeiro entrevistado respondeu afirmativamente ("sim").

No entanto, quando indagado sobre como sua própria participação no processo poderia ser melhorada, o técnico não ofereceu resposta, deixando a questão em branco. Quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala para orientar ações pedagógicas e administrativas, ele confirmou que são, de fato, utilizados para guiar ações pedagógicas. Por fim, ao ser solicitado a apresentar sugestões para aprimorar o processo de avaliações no INADE, o técnico respondeu da seguinte forma: "*Sugerimos que o processo logístico e financeira seja acutelado em conformidade o plano do processo avaliativo*" (1º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Nesse contexto, o 1º técnico sugeriu o seguinte: "*os aspectos logísticos e financeiros devem ser planejados e garantidos de acordo com as diretrizes estabelecidas no plano de avaliação*" (1º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). Em outras palavras, ele está afirmando que é crucial assegurar que todos os recursos, operações e verbas necessárias para a avaliação estejam previstos e alinhados com o que foi definido no documento oficial (o plano do processo avaliativo). Em resumo, a sugestão é sobre alinhar a parte prática (logística) e orçamentária (financeira) ao planejamento oficial da avaliação.

O 2º técnico foi questionado por quanto tempo tem participado do processo de avaliações em larga escala do INADE. Nas respostas iniciais, o depoimento dele coincide com o do 1º técnico. Seguindo essa mesma linha, ele também possui mais de seis anos de experiência no processo de avaliações em larga escala do INADE e recebeu formação específica em metodologia e monitoramento antes de sua integração. No exercício de suas funções, a fase em que mais atuou foi na coleta de dados. Além disso, ele avalia seu próprio nível de preparação para o cumprimento das tarefas como "muito bom".

Sobre os principais desafios enfrentados durante as avaliações em larga escala, o técnico respondeu o seguinte: "*Incongruência entre a teoria e a prática de acordo lei de base do sistema de educação e ensino nº 32/20 de 12 de agosto e de certos documentos oficiais do estado bem como as agendas regionais e internacionais*" (2º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Portanto, o 2º técnico, denuncia que há múltiplas camadas de diretrizes (nacional e internacional) que, em teoria, deveriam guiar o sistema educativo. No entanto, na prática, essas diretrizes são inconsistentes entre si ou não são

efetivamente implementadas, criando um cenário de incoerência que dificulta o funcionamento eficaz do sistema.

Nessa ordem, a manifestação do 2º técnico, descreve a separação profunda entre a "retórica" das políticas educativas e a "realidade" das salas de aula e das escolas. É o fenômeno em que um sistema opera em um estado permanente de desorganização, porque as regras do jogo são confusas, contraditórias ou simplesmente ignoradas, tornando quase impossível alcançar os objetivos educativos de forma consistente e generalizada.

Outra questão foi colocada ao 2º técnico: ele considera que a comunicação interna entre os técnicos do INADE é eficaz durante o processo avaliativo? Ele respondeu que, durante o processo avaliativo, a comunicação é "parcial". De acordo com Almeida, Souza e Mello (2010), o comprometimento dos técnicos com a qualidade depende diretamente de uma comunicação interna eficaz. Para os autores, é por meio da transparência informacional que os funcionários entendem e assumem suas responsabilidades, tanto individualmente quanto em equipe, no processo de garantir a excelência de produtos e serviços. Nessa perspectiva, Bordenave (1994) concebe a comunicação como o elemento vital que rompe o isolamento humano. Em sua perspectiva, é apenas através do ato comunicativo que permite a partilha de vivências, ideias e afetos que os indivíduos, reconhecendo-se mutuamente dependentes, passam a interagir e a influenciar-se. Essa interação contínua é, para o autor, a força motriz que possibilita a transformação conjunta da realidade social.

Quando questionado sobre como a sua própria participação no processo avaliativo poderia ser melhorada, o 2º técnico apresentou a seguinte perspectiva: *"Pode ser melhorado de acordo os saberes, vivencias e experiências acumuladas de muita actividade profissional"* (2º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Nessa ordem, o técnico propõe que a chave para melhorar um processo está em valorizar e utilizar sistematicamente o conhecimento prático e teórico que os técnicos e profissionais já possuem. Em vez de impor soluções externas de forma desconectada, a melhoria deve ser alimentada pela riqueza de saber e experiência já existente na equipa. Sobre a utilização dos resultados das avaliações em larga escala para orientar ações pedagógicas e administrativas, o técnico respondeu negativamente.

A autora Weiss (1998) sistematiza o conceito de uso das avaliações, definindo-o como a maneira pela qual suas conclusões são aplicadas para fundamentar

escolhas. Ela propõe uma tipologia composta por quatro categorias. A categoria instrumental, a primeira delas, caracteriza-se pelo emprego direto dos achados avaliativos para a decisão final. Nesse tipo de uso, o processo avaliativo é capaz de gerar insights que alteram o curso da ação avaliada e definem os rumos a serem tomados.

Para aprimorar o processo das avaliações em larga escala no INADE, o 2º Técnico sugeriu o seguinte: “*Formação dos técnicos sobre avaliação em larga escala; Maior envolvimento nas ações da avaliação em larga escala e divulgar os resultados; Implementação dos resultados em função dos obtidos*” (2º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

O técnico defendeu um ciclo completo de melhoria. Ele propôs que os técnicos, primeiro sejam capacitados sobre avaliações em larga escala. Em seguida, que participem mais ativamente de todo o processo, inclusive na etapa de divulgar os resultados. Por fim, e mais importante, que esses resultados sejam efetivamente usados para guiar a implementação de mudanças e novas ações. Em resumo, a sugestão é sobre criar uma cultura de avaliação que vá da qualificação da equipe até o uso efetivo dos dados para a tomada de decisões.

Quanto aos comentários adicionais, o 2º Técnico teceu o seguinte: “*delimitar o espaço de pesquisa da avaliação em larga escala*” (2º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). Em termos práticos, "delimitar o espaço de pesquisa" envolve tomar decisões para evitar que o estudo seja vago ou amplo demais. Isso inclui: (i) definir o objeto de estudo: especificar o que exatamente será investigado e (ii) estabelecer limites geográficos e temporais: determinar onde e quando a pesquisa acontecerá.

Nessa perspectiva, König (2007) explica que a construção de uma cultura avaliativa nas instituições de ensino demanda um duplo movimento. Primeiramente, é necessária a institucionalização de ciclos regulares de avaliação educacional de caráter formal. Paralelamente, deve-se fomentar uma compreensão coletiva sobre a utilidade prática dos dados gerados, mostrando como eles podem ser empregados para aprimorar tanto os resultados dos alunos quanto a prática pedagógica dos professores. Esse processo, ao evidenciar o valor concreto da avaliação, é o que fundamenta seu reconhecimento e legitimidade perante a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Sobre comentários adicionais, o 2º técnico teceu o seguinte comentário: *“Delimitar o espaço de transcrição da avaliação em larga escala”* (2º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). A fala do técnico vai além de uma simples sugestão operacional e aponta para uma necessidade crítica de organização e padronização. Em essência, ele está destacando a ausência de regras claras que definam com precisão o que deve ser registrado e de que forma durante a etapa de transcrição dos dados avaliativos.

Sem essa "delimitação", o processo fica sujeito a inconsistências: diferentes avaliadores podem priorizar informações distintas, utilizar formatos variados ou interpretar critérios de registro de maneiras desconstruídas. Essa falta de uniformidade compromete diretamente a confiabilidade, a comparabilidade e a posterior análise dos resultados, gerando um ruído que pode obscurecer os reais achados da avaliação. Portanto, a frase do técnico representa um alerta sobre a importância de se estabelecer um protocolo rígido para a conversão dos dados brutos em registro escrito, assegurando assim a integridade e a utilidade final de todo o processo de avaliação em larga escala.

Com o intuito de dar sequência à linha de questionamento, formulou-se a seguinte pergunta ao 3.º técnico: Por quanto tempo você tem participado do processo das avaliações em larga escala realizadas pelo INADE? O técnico respondeu que participa do processo de avaliações em larga escala realizadas pelo INADE há mais de seis anos. Sobre sua participação no processo de avaliações em larga escala, o técnico afirma ter recebido formação específica para essa função. Dando sequência, o técnico afirma ter estado envolvido em todas as fases do processo avaliativo: planejamento, coleta de dados, análise de dados e disseminação dos resultados e relativamente ao nível de preparação para cumprimento das suas funções no processo das avaliações ele avalia como “muito bom”.

Quanto aos principais desafios enfrentados em seu trabalho durante as avaliações em larga escala, ele destacou: Disseminação de resultados e o uso dos resultados para pesquisas. Nessa perspectiva, o técnico traz estes dois conceitos que formam um fluxo essencial para o avanço do conhecimento: a "Disseminação" espalha a informação, e o "Uso em Pesquisas" garante que essa informação seja reaproveitada para gerar ainda mais conhecimento, fechando o ciclo e dando um propósito duradouro aos dados coletados.

Quando questionado se considera a comunicação interna entre os técnicos do INADE eficaz durante o processo avaliativo, o técnico afirmou que ela é parcial. Ao ser questionado sobre como sua participação no processo de avaliações poderia ser melhorada, o técnico apresentou o seguinte ponto de vista: "*Consideração das minhas opiniões*" (3º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Nesse aspecto, o técnico sente que o seu conhecimento prático e a sua experiência não estão a ser valorizados. Ele não é um mero executor de tarefas, mas um profissional com um entendimento íntimo do processo. "Consideração" significa que ele quer que a sua perspectiva seja tratada como um contributo válido e importante, e não apenas anotada e ignorada. Resumindo, o técnico está a dizer: "Não me tratem apenas como um executor de tarefas"; "O meu conhecimento de campo é um recurso que está a ser subutilizado"; "Quero ser um parceiro ativo na melhoria deste processo, e não apenas um participante passivo"; "Preciso de ver que o meu contributo faz a diferença para me sentir verdadeiramente envolvido e motivado".

Essa é, no fundo, uma crítica à falta de capacitação e a um estilo de gestão que não aproveita todo o potencial intelectual da sua equipe. É um pedido para ser incluído no ciclo de melhoria contínua, e não apenas no ciclo de execução de tarefas. Outro questionamento feito ao terceiro técnico foi se os resultados das avaliações em larga escala são utilizados para orientar ações pedagógicas e administrativas. O técnico respondeu afirmativamente, confirmando que são de fato utilizados para esse fim. Para aprimorar o processo de avaliações em larga escala no INADE, o técnico fez a seguinte sugestão: "*Formação específica sobre processamento e produção de medidas*" (3º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025).

Nessa ordem, o técnico refere-se à capacitação técnica especializada para transformar dados brutos em resultados e indicadores confiáveis. Em termos práticos, essa formação visa ensinar as etapas técnicas necessárias para converter informações coletadas (dados) em métricas úteis e precisas. Isso envolve duas fases principais: (i) processamento de dados é etapa de limpeza, organização e análise inicial dos dados brutos; (ii) produção de medidas (o resultado) é essa a etapa de transformar os dados processados em indicadores e métricas significativas envolvendo cálculos de proficiências etc.

Quantos aos comentários adicionais, o técnico fez o seguinte comentário: "*Gostaria que todas direções de ensino ao nível do Ministério da Educação e Instituições de Formação de professores utilizassem mais os resultados das*

avaliações em larga escala para pesquisas, planificação de programas e projetos" (3º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). Nesse âmbito, trata-se de um apelo ou recomendação para o INADE que os dados das avaliações educacionais (como o ANA ou outras) deixem de ser apenas relatórios e se tornem ferramentas práticas para a tomada de decisão em dois níveis estratégicos do sistema educacional: na Gestão (Ministério da Educação) para orientar a criação de políticas públicas, a distribuição de recursos e a definição de prioridades e na formação de professores para embasar a criação de cursos e currículos que preparem os futuros professores para os desafios reais da sala de aula, identificados por essas avaliações ou seja, transformar os resultados das avaliações em larga escala em uma base de evidências para melhorar a gestão educacional e a formação de professores.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2007) defende um paradigma de formação docente que ultrapasse a concepção do conhecimento como um acúmulo passivo de vivências. Para o autor, a formação deve fomentar um envolvimento crítico, no qual o saber de diversas áreas se consolide como um instrumento de análise e intervenção na realidade. Essa perspectiva permite ao professor desconstruir os desafios inerentes ao processo de atribuição de sentidos, transformando o conhecimento em uma ferramenta prática para a leitura e a transformação do contexto educativo.

Para Nóvoa (2011), a finalidade da formação docente transcende a transmissão de técnicas, situando-se no desenvolvimento da capacidade de gerar transformação social. O autor postula que o eixo central dessa formação deve ser a articulação entre a teoria e a análise da prática, tomando problemas reais como o insucesso escolar ou a implementação de currículos como pontos de partida para uma reflexão crítica sustentada pelo conhecimento teórico. Nesse processo, que é dinâmico e contínuo, o professor se instrumentaliza para atuar na humanização e para intervir de forma qualificada nos processos de mudança social.

O 4º técnico foi questionado sobre há quanto tempo participa do processo de avaliações em larga escala realizadas pelo INADE. A resposta fornecida foi: "*mais de 6 anos*" (4º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). Também foi questionado se participou de alguma formação específica sobre o processo de avaliações em larga escala. A resposta foi afirmativa: "sim". Quanto às fases do processo avaliativo em que o técnico se envolveu mais, destacou o planejamento e a coleta de dados. Ele avalia seu nível de preparação para cumprir suas funções no processo das avaliações como "satisfatório". Relativamente aos principais desafios

enfrentados durante as avaliações em larga escala, não identificou nenhum desafio. Considera que a comunicação interna entre os técnicos do INADE durante o processo avaliativo é "parcial".

Quanto a participação no processo das avaliações em larga escala pode ser melhorada, o técnico não apresentou nenhuma sugestão. Sobre a utilização dos resultados das avaliações para orientar ações pedagógicas e administrativas, a resposta foi: "*os resultados não são utilizados para orientar as ações pedagógicas e administrativas*" (4º Técnico do INADE, questionário aplicado em 2025). Dessa forma, nessa fala o técnico aponta para uma grave falha no ciclo avaliativo. Essa declaração sugere uma completa desconexão entre o diagnóstico produzido pelas avaliações e a tomada de decisões práticas.

Em outras palavras, todo o esforço de aplicação, coleta e análise de dados torna-se um fim em si mesmo, um mero ritual burocrático, sem que as evidências geradas se traduzam em mudanças concretas nas salas de aula ou na gestão escolar. Os resultados podem estar sendo tratados como arquivo ou usados apenas para rankings punitivos, em vez de servirem como base para planos de formação de professores, revisão de currículos, realocação de recursos ou intervenções pedagógicas direcionadas. Essa crítica revela que o propósito fundamental da avaliação, o de fornecer um retrato fiel para guiar a melhoria, está sendo frustrado, levando à desmotivação dos envolvidos e à perpetuação dos problemas que o próprio processo deveria ajudar a resolver.

Para aprimorar o processo das avaliações em larga escala no INADE, o técnico sugeriu a melhoria do desempenho por meio de três pilares interligados: maior comprometimento, maior responsabilidade e melhor comunicação. Portanto, sua proposta defende uma evolução em três dimensões comportamentais, visando promover um avanço tanto no âmbito individual quanto no coletivo da equipe. Portanto, "Maior Comprometimento" significa vai além de simplesmente cumprir tarefas. Refere-se a um envolvimento mais profundo e genuíno com os objetivos, a missão e os valores do projeto; "Maior Responsabilidade" significa prestação de contas e à assunção das consequências pelos próprios atos, decisões e tarefas e "Melhor Comunicação" significa que é a habilidade de trocar informações de forma clara, aberta, eficaz e no momento certo.

Portanto, o INADE na sua missão de implementar uma cultura de avaliação em larga escala e em resposta às diretrizes do ODS4 (indicador 4.1.1), já realizou e

planejou ciclos da Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA). Em 2023, a avaliação abrangeu as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para as 4^a e 6^a classes. Para 2024, o plano incluiu a avaliação de Fluência de Leitura para a 2^a classe, além da aplicação das provas de Língua Portuguesa e Matemática para as 5^a e 8^a classes. Esse mesmo formato repetiu-se em 2025, com a avaliação de Fluência de Leitura na 2^a classe e a aplicação das provas de Língua Portuguesa e Matemática nas 5^a e 8^a classes.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DO INADE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E DE UMA CULTURA AVALIATIVA

O Plano de Ação Educacional (PAE) do INADE é um documento estratégico que define o roteiro prático para implementar as políticas da instituição, traduzindo objetivos amplos em iniciativas concretas, mensuráveis e com prazos definidos. Para isso, ele organiza e detalha as metas a alcançar, as ações específicas, os prazos de execução, os responsáveis pelas atividades, os recursos necessários e os indicadores de monitoramento. Em essência, serve como uma ferramenta de gestão e um guia operacional, garantindo que os esforços educacionais sejam coordenados, eficientes e voltados para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, em alinhamento com as necessidades sociais e o desenvolvimento nacional.

Para orientar a concretização do Plano de Ação Educacional, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: como o INADE pode colaborar na implementação das avaliações em larga escala em Angola e no fortalecimento de uma cultura avaliativa no sistema educacional? O objetivo geral é examinar o papel do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE) na implementação das avaliações em larga escala no país e na sua contribuição para consolidar uma cultura de avaliação no sistema educacional angolano. Para isso, definem-se três objetivos específicos: (i) descrever historicamente o papel do INADE na implementação das avaliações em larga escala e na promoção de uma cultura avaliativa; (ii) analisar como o INADE procede para fazer chegar as informações sobre o processo avaliativo aos diferentes atores educativos; e (iii) propor estratégias para melhorar a disseminação das informações relativas a essas avaliações.

O capítulo dedica-se ainda a descrever os desafios e as estratégias para implementar tais avaliações no âmbito do papel do INADE. Para isso, parte-se de uma contextualização das principais dificuldades nacionais em disseminar os resultados dessas avaliações. Em seguida, busca-se elucidar como essa realidade se reflete nos contextos dos Gabinetes/Secretarias Provinciais e direções municipais da educação, com foco específico em compreender como as escolas lidam com os dados educacionais que não lhes são devolvidos em formato de resultados práticos e utilizáveis.

Em continuação, no Capítulo 3, descreve-se sobre as políticas públicas de avaliação em larga escala, entendidas como instrumentos concebidos para garantir a

qualidade, a equidade e a eficácia dos sistemas educativos por meio da coleta sistemática de dados sobre a aprendizagem. Ao fornecer informações essenciais para a formulação de estratégias e o monitoramento do progresso educacional a nível nacional e regional, essas avaliações visam transformar o processo avaliativo em um instrumento estratégico capaz de diagnosticar problemas, orientar políticas públicas e promover a melhoria contínua da educação. Posteriormente, descreve-se com detalhe a metodologia de coleta de dados e a análise dos resultados obtidos, com o objetivo final de fundamentar políticas educacionais e intervenções pedagógicas eficazes.

4.1 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE E SEUS PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA

Para que as avaliações em larga escala cumpram seu papel de subsidiar políticas e transformar práticas pedagógicas, é crucial que a instituição responsável exerça com eficácia uma dupla função: técnica e cultural. É nesse contexto que se insere o problema de pesquisa acerca do papel do INADE em Angola. Como argumentam estudiosos da área, a mera existência de um órgão avaliativo e a aplicação regular de provas são condições necessárias, mas não suficientes, para o avanço da qualidade educacional. É imperioso investigar como esse processo se implementa na realidade e que tipo de cultura ele efetivamente promove.

Portanto, esse estudo não se limita a catalogar as atribuições formais do INADE, ele adota uma metodologia baseada na sistematização de dados primários e secundários para, a partir da análise dos achados, produzir uma crítica substantiva. O objetivo é avaliar em que medida a atuação do Instituto tem servido como um instrumento de medição passiva ou, conforme a pretensão oficial, como uma verdadeira alavanca para a melhoria do sistema de ensino angolano. Assim, o objetivo deste capítulo é elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE) para o INADE, com base na análise dos dados da pesquisa de campo e no referencial teórico discutido. O plano busca consolidar e promover a excelência na implementação de avaliações em larga escala e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa.

Na sistematização dos dados para análise dos instrumentos aplicados, organizaram-se e prepararam-se todos os materiais e informações coletados sobre o papel do INADE na implementação das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa, incluindo documentos oficiais como leis, decretos, relatórios do Instituto,

planos estratégicos e manuais de aplicação de provas. Por meio da análise documental, foram criadas categorias como as atribuições legais do INADE, as metodologias de avaliação descritas e os resultados divulgados da Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA), referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025.

Com base nos dados quantitativos, as estatísticas das avaliações — número de escolas, alunos envolvidos ao longo dos anos e taxas de participação — foram essenciais para estruturar as bases técnica, logística e conceitual das avaliações de larga escala, fundamentais para a continuidade, qualidade e precisão das avaliações futuras. Essa configuração longitudinal possibilita, pela primeira vez em Angola, comparações sistemáticas dos resultados entre turmas e períodos de aplicação, fornecendo dados sobre o desenvolvimento das competências essenciais dos estudantes e identificando fatores escolares que influenciam o desempenho acadêmico.

4.2 ACHADOS DA PESQUISA

Os achados desta investigação permitem compreender de forma empírica e analítica o papel desempenhado pelo INADE na construção e consolidação do sistema de avaliação educacional em Angola. A análise evidencia que o INADE atua não apenas como órgão executor das provas, mas como estrutura central de coordenação, normatização e produção de conhecimento avaliativo no país.

Para estruturar o Plano de Ação Educativo do INADE, a pesquisa fornece elementos fundamentais que apontam para uma necessária evolução estratégica. Parte-se do reconhecimento de que a instituição possui uma base técnica sólida, com domínio na criação de instrumentos e na realização de pilotos, que não deve ser desconsiderada, mas sim valorizada como alicerce. No entanto, o diagnóstico principal revela que esses mecanismos se mostraram fragmentados e insuficientes, por faltarem "elementos cruciais" para uma avaliação completa.

Assim, o plano deve focar-se em superar essa lacuna, deixando de lado a lógica de instrumentos isolados para construir um sistema integrado e contínuo de produção e uso de evidências. Isso implica institucionalizar os elementos estruturantes em falta: uma governança clara do processo, uma metodologia unificada com critérios explícitos e, sobretudo, mecanismos permanentes que articulem a avaliação com a investigação pedagógica, de forma que os dados coletados se convertam

efetivamente em conhecimento aplicável para a melhoria do Ensino Primário e Secundário.

O fenômeno da democratização do debate avaliativo que, segundo a afirmação do gestor do INADE, levou o tema para além dos especialistas, envolvendo professores, famílias e a esfera pública por meio da mídia, constitui um aspecto vital a ser retomado e formalizado no Plano de Ação Educacional. Não se trata de um resultado circunstancial, mas de uma conquista estratégica que gerou transparência, engajamento social e um sentido de corresponsabilidade inéditos. O PAE deve, portanto, institucionalizar tal avanço, criando canais, formatos e processos permanentes que garantam a continuidade e o aprofundamento desse diálogo ampliado. Dessa forma, o debate público sobre a avaliação deixará de ser um episódio isolado para se tornar o alicerce de uma cultura educacional participativa, legítima e orientada para a melhoria contínua.

Nesta pesquisa, também, infere-se que o INADE já opera com um modelo estruturado e eficiente para a execução técnica de avaliações em escala nacional, sustentado por um departamento especializado, uma gestão híbrida (interna/externa) e uma rede territorial capilarizada. Nessa ordem, o INADE possui um modelo operacional eficiente e estruturado, inferido a partir de evidências coletadas na pesquisa, principalmente dos depoimentos dos técnicos que mencionaram a formação especializada e as etapas padronizadas de trabalho e da análise de documentos institucionais, as Leis Bases do Sistema de Ensino, manuais e outros documentos. Essas fontes comprovam a existência de um departamento interno especializado, uma gestão que combina recursos próprios e terceirizados, e uma rede capilarizada que garante a cobertura nacional das avaliações.

Essa é uma base operacional sólida que o Plano de Ação Educacional (PAE) deve reconhecer e preservar. No entanto, a principal ilação para o plano é a necessidade de transcender essa eficiência operacional. O PAE deve integrar esse modelo a um ciclo estratégico mais amplo, garantindo que a robustez na aplicação e recolha e tratamento de dados sejam acompanhados por uma sistematização clara na definição de prioridades, na análise qualificada para extrair insights acionáveis, na comunicação transparente dos resultados e, crucialmente, na institucionalização de mecanismos que transformem esses resultados em ações concretas de melhoria das políticas e práticas educativas. Em suma, o plano deve transformar uma estrutura de produção de dados em um sistema completo de geração de impacto.

Nesse trabalho investigativo, foi possível tirar ilações cruciais para o Plano de Ação Educacional do INADE. A principal é a identificação de uma lacuna crítica no ciclo avaliativo: os resultados, embora apresentados ao nível político-administrativo, não chegam de forma efetiva e acionável às escolas. O plano deve, portanto, institucionalizar um sistema estratégico de devolução e apropriação de resultados, cujo objetivo explícito é converter dados nacionais em ferramentas práticas para que cada escola revise seu projeto educativo e planeje ações formativas locais.

Para superar as limitações de pessoal e recursos financeiras apontadas, esse sistema precisa ser concebido como um modelo escalável e eficiente, combinando possíveis ações presenciais com o forte uso de plataformas digitais, materiais autoinstrucionais e o fortalecimento de redes locais de apoio. Dessa forma, o PAE transformará a intenção declarada de "melhorar e corrigir" em um compromisso operacional que fecha o ciclo da avaliação, garantindo que ela resulte efetivamente em melhoria da prática educativa.

Outro aspecto de relevância a partir da pesquisa de campo, é o fornecimento de dois pilares fundamentais para a reflexão que desemboca no PAE do INADE. O primeiro é o diagnóstico crítico de uma incoerência sistêmica profunda: a desconexão entre a retórica das políticas (nacionais e internacionais) e a realidade das escolas, gerando um estado de desorganização que impede a eficácia. Esse diagnóstico exige que o PAE atue como um instrumento de reconciliação e clareza, harmonizando diretrizes e criando pontes práticas entre a teoria normativa e a ação pedagógica.

O segundo pilar é a proposta de um ciclo virtuoso de conhecimento, apresentada pelo 3º Técnico, que define o fluxo essencial entre a disseminação de resultados e o seu uso em pesquisas. Tal conceito oferece a espinha dorsal estratégica do plano, indicando que o PAE deve institucionalizar um processo pelo qual os dados das avaliações sejam não apenas divulgados, mas sistematicamente investigados e transformados em novo conhecimento aplicável. Assim, o plano terá a dupla missão de corrigir a disfunção atual (a separação entre teoria e prática) e instituir um novo *modus operandi* para o INADE, no qual a avaliação alimente continuamente a pesquisa e essa, por sua vez, informe e melhore tanto as políticas quanto a prática educativa, conferindo um propósito duradouro e transformador aos dados.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 6 com o propósito de propiciar uma melhor compreensão dos resultados do estudo, demonstrando a relação entre os eixos de análise, os dados de pesquisa e a ação propositiva.

Quadro 6 - Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise)

(continua)

Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1. Capacidade técnico-operacional do INADE	Os dados devem cobrir toda a cadeia de valor da avaliação, do desenho à divulgação dos dados brutos, de modo a permitir uma auditoria técnica e processual detalhada.	Implementação de um Sistema Integrado de Gestão da Avaliação Educacional e criação de uma Unidade de Excelência em Psicometria e Análise de Dados.
2. Alinhamento político e de governança	A análise documental cruzada entre os Relatórios Oficiais de Resultados do INADE e os Documentos de Política Pública e Orçamento do MED.	Institucionalização do ciclo de "Diálogo de política baseado em evidências" entre o INADE e os Decisores.
3. Disseminação, comunicação e acessibilidade dos resultados	Mapeamento do percurso, a recepção e o uso efetivo da informação após sua produção pelo INADE. Esses dados dividem-se em três categorias essenciais: (i) dados de disseminação (O QUE e COMO foi distribuído); (ii) dados de acesso e alcance (QUEM e QUANDO) e (iii) dados de Compreensão e utilidade (COMO foi entendido e se é útil)	Implementação da estratégia multicanais: dados que chegam e se transformam. Essa ação visa superar a mera publicação de relatórios para construir um sistema proativo e segmentado que garanta que cada público-alvo receba, compreenda e possa agir com base nos resultados.

(continua)

Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
4. Apropriação e uso dos resultados pelos atores educativos	Capturam evidências concretas de que os dados foram não apenas recebidos, mas internalizados, interpretados e aplicados em decisões e ações. Eles devem responder à pergunta: "Como os dados alteraram o pensamento ou a prática?"	Criação do Programa "Formar o usuário da evidência": oficinas permanentes de tradução de dados em ação pedagógica. Essa ação visa superar a passividade na recepção de relatórios, transformando diretores e coordenadores pedagógicos em analistas locais capazes de converter os dados do INADE em planos de melhoria concreta para a sua escola.
5. Impacto nas práticas pedagógicas e na aprendizagem	Estabelecimento de uma relação plausível de causa e efeito entre a divulgação/uso dos resultados do INADE e mudanças observáveis na sala de aula e no desempenho dos alunos. Eles devem responder a: as avaliações em larga escala estão a gerar melhoria real?	Lançamento do Programa "Rota da melhoria para monitorização e certificação do uso eficaz de evidências." Essa ação visa criar um ciclo fechado de responsabilização e reconhecimento, garantindo que o uso dos dados do INADE não seja um fim em si mesmo, mas um meio comprovadamente ligado à melhoria dos resultados dos alunos.

(conclusão)

Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
6. Cultivo de uma cultura avaliativa	Capturam as mudanças nas percepções, atitudes, valores e comportamentos coletivos em relação à avaliação ao longo do tempo. O foco está em medir a internalização da ideia de que a avaliação é uma ferramenta de melhoria contínua e não um evento punitivo. Esses dados são predominantemente qualitativos e de percepção, mas devem ser triangulados com evidências comportamentais.	Lançamento da Campanha Nacional de Re-significação da Avaliação: Avaliar é Aprender. Essa ação visa mudar a narrativa pública e emocional em torno da avaliação, transformando-a de um símbolo de fiscalização e pressão em um símbolo coletivo de diagnóstico, diálogo e progresso. É uma intervenção comunicacional e simbólica de larga escala.
7. Sustentabilidade e inovação do Sistema de Avaliação	Avaliam a robustez, adaptabilidade e evolução futura do modelo do INADE. Eles respondem a: o sistema é financeira e politicamente viável a longo prazo, e está a se modernizar para enfrentar os desafios do futuro?	Criação do Fundo de Futuro para a Avaliação Educacional e do Laboratório de Inovação em Medição Educacional. Essa ação visa garantir recursos financeiros estáveis e dedicar uma estrutura específica à experimentação, assegurando que o sistema de avaliação do INADE não seja apenas mantido, mas evolua de forma contínua e antecipativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3 DETALHAMENTO DA AÇÃO 1: FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO CONTÍNUA DE GESTORES EDUCACIONAIS

Através desta ação, cria-se e implementa-se um programa de capacitação permanente e sistemática voltado para os gestores educacionais. O foco do programa é a proficiência nas metodologias específicas da Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA). Sendo assim, para organizar e operacionalizar as propostas de intervenção do Plano de Ação Educacional (PAE), optou-se pela utilização da ferramenta 5W2H. Esse modelo, conforme destacado por Nakagawa (2014), oferece uma estrutura sistemática para o planejamento e a análise de ações. Sua aplicação viabiliza um diagnóstico ágil de problemas e falhas em processos, ao mesmo tempo em que serve como base para a elaboração de planos de ação efetivos, destinados à sua solução.

A ferramenta possibilita esquematizar as intervenções com base em sete perguntas-chave, direcionadas a cada ação: *What* (O quê?), *When* (Quando?), *Why* (Por quê?), *Where* (Onde?), *Who* (Quem?), *How* (Como?) e *How Much* (Quanto?). Conforme explicam Behr, Moro e Estabel (2008), a força dessa ferramenta reside na obrigatoriedade de responder a esse conjunto completo de perguntas para qualquer tarefa. Essa disciplina garante uma delimitação mais clara das responsabilidades e oferece aos gestores uma visão estruturada e contínua sobre o andamento dos processos.

Segundo Paula (2015), a escolha dessa ferramenta justifica-se por sua capacidade de estruturar o planejamento em dimensões essenciais, explicitando o escopo, a justificativa, a localização, os responsáveis, os prazos, os métodos e os recursos financeiros de cada iniciativa. Como destaca Nakagawa (2014), esse modelo funciona como um roteiro estratégico, pois ao delimitar esses elementos fundamentais, ele não apenas guia a implementação prática, mas também consolida uma base objetiva para as decisões da equipe gestora. Nas subseções seguintes, as duas propostas centrais do PAE são detalhadas, conforme esse *framework*.

O Quadro 7, a seguir, detalha essas questões que devem ser contempladas em cada proposta do plano.

Quadro 7 - Formação e capacitação contínua de técnicos, professores e gestores educacionais

(continua)

Pergunta	Descrição
<p><i>What?</i> O quê?</p>	<p>Realizar um programa de formação e capacitação contínua sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e metodologias das avaliações em larga escala; • Interpretação e uso pedagógico dos resultados das avaliações; • Estratégias para fomentar uma cultura avaliativa nas escolas; • Papel do INADE como órgão coordenador do sistema de avaliação.
<p><i>Why?</i> Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para garantir a correta aplicação e gestão das avaliações em larga escala; • Para capacitar os atores educacionais a utilizarem os resultados na melhoria do ensino e da aprendizagem; • Para promover uma mudança de mentalidade em relação à avaliação, vendo-a como ferramenta de melhoria e não apenas de controle; • Para alinhar as práticas avaliativas em todo o país com as diretrizes do INADE.
<p><i>Where?</i> Onde?</p>	<p>Sede do INADE (Luanda) para formação de formadores.</p>
<p><i>When?</i> Quando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fase piloto: 1º semestre do ano 1; • Expansão gradual: Ao longo de 3 anos; • Periodicidade: Cursos intensivos anuais para novos técnicos e gestores; atualizações semestrais para temas específicos e acompanhamento contínuo via plataforma digital.
<p><i>Who?</i> Quem?</p>	<p>Público-alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialistas do INADE (Executores da ação); • Gestores escolares (diretores, coordenadores pedagógicos).
<p><i>How?</i> Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia: Workshops, cursos modulares, estudos de caso, simulações de aplicação de avaliações; • Materiais: Manuais do INADE, guias de aplicação, relatórios de resultados exemplares, vídeos instrucionais; • Avaliação da formação: Testes de conhecimento, planos de aplicação prática, feedback dos participantes.

(conclusão)

Pergunta	Descrição
<p><i>How much?</i> Quanto?</p>	<p>Recursos financeiros estimados Kz: 20.047.500 (equivalente em Reais Brasileiro: 121.500,00) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocação e acomodação de formadores; produção de materiais didáticos; subsídios de alimentação para participantes; • Fontes de financiamento: Orçamento do INADE, apoio do MED, cooperação internacional

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.3.1 Descrição dos Itens da Ação 1

A ação se define como implementar um programa sistemático e contínuo de formação e capacitação direcionado a técnicos do INADE, gestores escolares, inspetores e professores, estruturado em quatro eixos formativos. O conteúdo dessa formação, segundo o que apontou a pesquisa realizada, deve se estruturar nos seguintes eixos: (i) Fundamentos e metodologias das avaliações em larga escala, para compreensão dos pressupostos teóricos, do desenho e da aplicação das avaliações externas, com ênfase na Avaliação Nacional das Aprendizagens (ANA); (ii) Interpretação e uso pedagógico dos resultados, visando capacitar para a análise crítica dos dados, a transformação de resultados em diagnósticos educacionais e a elaboração de planos de intervenção pedagógica baseados em evidências; (iii) Estratégias para fomentar uma cultura avaliativa nas escolas, com o desenvolvimento de competências para promover práticas avaliativas formativas, integrar a avaliação ao projeto pedagógico e engajar a comunidade escolar; e (iv) Papel do INADE como órgão coordenador do sistema de avaliação, para esclarecer as atribuições, os fluxos de comunicação e os mecanismos de apoio do instituto às escolas, reforçando suas funções de coordenação, monitoramento e assessoria técnica.

A implementação desse programa justifica-se pela necessidade de garantir a correta aplicação e gestão das avaliações em larga escala, assegurando a fidelidade e a credibilidade dos dados. Além disso, visa capacitar os atores educacionais a transformarem os resultados em diagnósticos precisos e planos de intervenção pedagógica efetiva, promovendo a melhoria direta do ensino e da aprendizagem. Outro objetivo central é fomentar uma mudança de mentalidade, para que a avaliação

seja percebida como uma ferramenta formativa de melhoria contínua, e não meramente como um instrumento de controle. Por fim, o programa busca alinhar as práticas avaliativas em todo o país com as diretrizes do INADE, conferindo coerência e uniformidade ao sistema nacional de avaliação e reforçando o papel coordenador do instituto.

O programa será implementado em um modelo híbrido, sob a coordenação e monitoramento do INADE. A gestão operacional local ficará a cargo dos Gabinetes ou Secretarias, sendo a ação estruturada em quatro âmbitos principais para assegurar capilaridade e amplo acesso: a nível nacional, na sede do INADE em Luanda sob responsabilidade dos técnicos especialistas em avaliação educacional do INADE para a formação central de formadores e para atividades estratégicas de coordenação; e a nível regional, o curso será ministrado nas instalações dos Gabinetes/Secretarias Provinciais de Educação. A formação ficará sob a responsabilidade dos técnicos dos gabinetes que foram previamente capacitados a nível nacional. Essas instalações servirão como polos para capacitar técnicos, gestores e inspetores provinciais. A nível local, o curso será de responsabilidade dos técnicos das direções municipais de educação. As formações serão realizadas em escolas-polo ou institutos de formação de professores de cada município, com o objetivo de garantir uma capacitação contextualizada para docentes e diretores escolares, os mesmos conteúdos serão ministrados em todas as fases do programa, garantindo consistência e uniformidade desde o nível nacional até o local.

O programa será realizado de forma faseada, iniciando com uma fase piloto no 1º semestre do ano 1 para validação metodológica. Sua expansão gradual ocorrerá ao longo de 3 anos. Quanto à periodicidade, estão previstos cursos intensivos anuais para a capacitação inicial de novos técnicos e gestores, atualizações semestrais sobre temas específicos e um acompanhamento contínuo realizado por meio da plataforma digital, garantindo suporte e atualização permanentes.

A execução do programa envolve como público-alvo principal os técnicos da Secretaria/Gabinetes provinciais e direções municipais de educação, os professores do Ensino Primário e Secundário, os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e os responsáveis pela formação em cada localidade. A sua realização ficará a cargo dos técnicos do INADE e dos técnicos dos gabinetes ou secretarias provinciais da educação, que foram previamente formados a nível nacional. Essa ação ocorrerá sob uma coordenação conjunta dos Gabinetes/Secretarias Provinciais de

Educação e do INADE, utilizando como base o conteúdo desenvolvido pelos especialistas do instituto, com o apoio técnico e acadêmico de parceiros universitários e com a consultoria de especialistas nacionais e internacionais em avaliação educacional, garantindo tanto o enraizamento na realidade local quanto a atualização metodológica.

A operacionalização do programa adotará uma metodologia presencial e faseada. A primeira fase consistirá em workshops e a segunda fase em cursos modulares, análise de estudos de caso e simulações práticas sobre a aplicação de avaliações. Para suporte, serão produzidos materiais didáticos especializados, incluindo uma cartilha com o passo a passo dos processos, guias de aplicação, relatórios de resultados exemplares e vídeos instrucionais. A eficácia da formação será constantemente monitorada através de avaliações de conhecimento (testes), da elaboração de planos de aplicação prática pelos formandos e da recolha sistemática de feedback dos participantes, assegurando a qualidade e a melhoria contínua do programa.

A implementação do programa exigirá recursos financeiros em Kuanza Angolano: 20.047.500 (equivalente em Reais Brasileiro: 121.500,00) para cobrir os custos com a deslocação e acomodação de formadores, a produção de materiais didáticos, a manutenção da plataforma on-line e os subsídios de alimentação para os participantes. O financiamento será assegurado por diversas fontes, nomeadamente o orçamento próprio do INADE, o apoio do Ministério da Educação (MED) e parcerias no âmbito da cooperação internacional.

4.4 DETALHAMENTO DA AÇÃO 2: COMUNICAÇÃO, TRANSPARÊNCIA E DEBATE PÚBLICO SOBRE AVALIAÇÃO

Uma comunicação eficaz traduz dados complexos em informações acessíveis. A transparência nos processos e resultados combate o ceticismo e fortalece a credibilidade institucional. Por fim, o debate público abre espaço para a crítica fundamentada, a apropriação social dos achados e o alinhamento das políticas avaliativas com as necessidades reais do sistema educativo. Essa ação tem como objetivo construir uma relação de confiança e participação social em torno do sistema de avaliação, transformando os resultados das avaliações em bem público compreendido e debatido, e consolidando a avaliação como instrumento de melhoria

educacional com legitimidade social. O Quadro 8, a seguir, detalha as questões que devem ser contempladas em cada proposta do plano.

Quadro 8 - Comunicação, transparência e debate público sobre avaliação

(continua)

Pergunta	Descrição
<p><i>What?</i> O quê?</p>	<p>Desenvolver e implementar uma estratégia integrada de comunicação pública sobre as avaliações em larga escala, com foco em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação clara e acessível dos objetivos, metodologias e resultados das avaliações; • Prestação de contas à sociedade sobre o uso dos recursos e impactos das avaliações; • Promoção de espaços de debate com atores educacionais e a sociedade civil sobre a cultura avaliativa.
<p><i>Why?</i> Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a legitimidade e a credibilidade do INADE e do Sistema de Avaliação; • Combater desinformação e resistências em relação às avaliações; • Engajar a sociedade na importância da avaliação para a qualidade da educação; • Garantir transparência como princípio de governança democrática; estimular a apropriação dos resultados por escolas, famílias e decisores políticos.
<p><i>Where?</i> Onde?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canais massivos: Televisão (programas educativos), rádio, jornais nacionais; • Digital: Site oficial do INADE, redes sociais, newsletters; • Escolas: Cartazes, folhetos e reuniões de pais; • Eventos presenciais: Fóruns provinciais, conferências, debates públicos; • Espaços comunitários: Mercados, igrejas, estações de rádio locais.
<p><i>When?</i> Quando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fase pré-avaliação: Campanhas informativas (2 meses antes da aplicação); • Pós-avaliação: Divulgação dos resultados (dentro de 4 meses após a aplicação);

(conclusão)

Pergunta	Descrição
<i>When?</i> Quando?	<ul style="list-style-type: none"> • Contínuo: Manutenção de canais abertos para consulta e diálogo; Periódico: Realização de fóruns anuais de debate sobre educação e avaliação.
<i>Who?</i> Quem?	<p>Públicos-alvo da comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar (professores, alunos, diretores); • Famílias e encarregados de educação; • Mídia e jornalistas; • Decisores políticos (nível central, provincial e municipal); • Academia e sociedade civil. <p>Responsáveis pela ação: Gabinete de Comunicação do INADE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de Disseminação de Resultados; • Parcerias com mídia e influenciadores educacionais.
<i>How?</i> Como?	<ul style="list-style-type: none"> • Produtos de comunicação: Relatórios síntese para diferentes públicos (versão técnica, resumo para escolas, infográficos para pais), spots de rádio/TV, podcasts; • Estratégia digital: Conteúdo multimídia, lives com especialistas; • Eventos dialógicos: Mesas-redondas, “Open Days” do INADE, workshops com jornalistas; • Mecanismos de transparência: Publicação on-line de editais, metodologias, cronogramas e dados agregados dos resultados.
<i>How much?</i> Quanto?	<p>Recursos financeiros estimados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de materiais gráficos e multimídia; • Custos com campanhas de mídia (rádio, TV); • Logística para eventos e deslocamentos; • Manutenção e atualização de plataforma digital; • Formação de porta-vozes e equipa de comunicação; • Fontes de financiamento: Orçamento do INADE, cooperação internacional, parcerias com media públicos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.4.1 Descrição dos itens da ação 2

A ação consiste em desenvolver e executar um plano estratégico e integrado de comunicação pública para as avaliações em larga escala do INADE, estruturado em três eixos principais. Primeiro, focar-se-á na divulgação clara e acessível, traduzindo objetivos, metodologias e resultados técnicos em linguagem adaptada a diferentes públicos como professores, famílias e imprensa, por meio de relatórios síntese com infográficos, vídeos explicativos, spots de rádio e materiais escolares. Segundo, garantirá a prestação de contas transparente à sociedade, publicando ativamente informações sobre a aplicação de recursos financeiros, cronogramas, metas de execução e, sobretudo, os impactos concretos gerados pelas avaliações, como programas de formação ou ajustes pedagógicos decorrentes dos resultados. Terceiro, promoverá espaços estruturados de debate com a comunidade educativa e a sociedade civil, através da organização de conferências, mesas-redondas temáticas, "Open Days" do INADE, workshops com jornalistas e discussões locais em escolas, além de estabelecer canais de escuta ativa, como consultas públicas. Em essência, realizar essa ação significa institucionalizar um fluxo contínuo e bidirecional de comunicação, que transforma dados avaliativos em conhecimento público compartilhado e fortalece a avaliação como uma prática democrática, legítima e orientada para a melhoria educacional coletiva.

A implementação dessa ação é imperativa por razões estratégicas fundamentais que se reforçam mutuamente. Em primeiro lugar, visa fortalecer a legitimidade e credibilidade do INADE e do sistema de avaliação, construindo-as através da demonstração pública de rigor técnico e da honestidade sobre processos e limitações, o que se concretiza ao publicar protocolos, critérios e abrir-se a escrutínio. Essa transparência ativa é, simultaneamente, o principal mecanismo para combater a desinformação e as resistências em relação às avaliações, ao antecipar questões, desfazer equívocos comuns e estabelecer um fluxo constante de informação clara que ocupa o espaço público antes dos rumores.

O cerne do esforço está em engajar a sociedade na importância da avaliação para a qualidade da educação, tarefa que exige traduzir dados técnicos em significados tangíveis, mostrando concretamente como os resultados se conectam a melhorias na escola, na sala de aula e no futuro dos alunos. O processo assenta no princípio democrático irrenunciável de garantir a transparência como alicerce da

governança, institucionalizando a prestação de contas através de portais de dados abertos, relatórios de execução e submissão ao debate público. Por fim, e como resultado direto de todos os pontos anteriores, a ação tem o objetivo crucial de estimular a apropriação dos resultados por escolas, famílias e decisores políticos, fornecendo a cada um desses atores ferramentas interpretativas e sugestões de ação específicas, desde relatórios pedagógicos para professores até guias para famílias e sínteses para gestores transformando, assim, dados em instrumentos vivos de mudança e melhoria educacional.

A estratégia será concretizada através de uma rede multicanal que integra plataformas nacionais, digitais, escolares, comunitárias e eventos presenciais, garantindo cobertura universal e contextualizada. Nos canais massivos, televisão, rádio e jornais nacionais, serão veiculados programas educativos, entrevistas, spots informativos e suplementos especiais com infográficos, assegurando o alcance populacional amplo.

No âmbito digital, o site oficial do INADE funcionará como repositório central de dados abertos e documentos, enquanto as redes sociais e newsletters promoverão interação direta e atualizações segmentadas. No contexto das escolas, a ação materializar-se-á através da distribuição de kits físicos (cartilhas) e da integração do tema nas reuniões de pais, transformando a unidade escolar em um espaço vivo de divulgação e discussão.

Paralelamente, eventos presenciais como conferências nacionais, fóruns provinciais itinerantes e debates públicos em universidades criarão oportunidades estruturadas para diálogo técnico e participação cívica. Por fim, a penetração no tecido social será consolidada através de espaços comunitários como mercados e igrejas, e de parcerias com rádios locais, permitindo que a mensagem seja adaptada a contextos linguísticos e culturais específicos, assegurando que a comunicação sobre avaliação chegue efetivamente a todos os cidadãos, das capitais às comunidades mais remotas.

A temporalidade da ação será regida por um cronograma estratégico que sincroniza a comunicação com o ciclo da avaliação e estabelece uma presença contínua. Na fase pré-avaliação, aproximadamente dois meses antes da aplicação das provas, serão lançadas campanhas informativas intensivas através de todos os canais, visando preparar e mobilizar a sociedade, esclarecendo objetivos, calendários e o papel de cada ator, com o intuito de construir entendimento e reduzir ansiedades.

Imediatamente após a conclusão do processo, na fase pós-avaliação, inicia-se um período crítico de prestação de contas, com a divulgação faseada dos resultados desde os dados nacionais até a nível escolar, que deve ser concluída dentro de um prazo máximo de quatro meses após a aplicação, assegurando a relevância e a utilidade dos dados para a ação.

De forma contínua, ao longo de todo o ano, será mantida a operação ativa e responsiva de todos os canais de comunicação (digitais e presenciais), garantindo um diálogo permanente e a disponibilidade de informações para consulta. Complementarmente, de modo periódico, será institucionalizada a realização de um fórum anual de debate sobre educação e avaliação, servindo como um momento síntese de reflexão estratégica, análise de tendências e prestação de contas ampla perante a sociedade, conferindo ritmo e profundidade ao engajamento público no sistema avaliativo.

A eficácia da ação depende da correta identificação e envolvimento de todos os intervenientes, categorizados entre os públicos destinatários da comunicação e os atores responsáveis pela sua execução. Os públicos-alvo são segmentados para um impacto direcionado: a comunidade escolar (professores, alunos, diretores) receberá comunicação prática e empoderadora, com manuais e relatórios personalizados que liguem resultados a ações pedagógicas; as famílias e encarregados de educação serão alcançadas com mensagens claras e tranquilizadoras, focadas no apoio à aprendizagem, através de folhetos e reuniões escolares; a mídia e jornalistas serão alvo de uma relação proativa, incluindo *briefings* e formação para assegurar uma tradução precisa da informação para o grande público; os decisores políticos (a todos os níveis) receberão sínteses estratégicas baseadas em evidências, ligando dados a políticas públicas; e a academia e sociedade civil serão envolvidas em um diálogo crítico, com acesso a dados para pesquisa e participação em painéis especializados.

A operacionalização dessa ação está a cargo de dois eixos principais de responsabilidade. O primeiro é o Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade, que funciona sob a coordenação geral da estratégia e das relações-públicas. Dentro dele, a área de Avaliação Externa assume o papel específico de disseminar os resultados, atuando como guardiã técnica encarregada de transformar dados em produtos de conhecimento acessíveis. O segundo eixo é o Departamento de Comunicação, Inovação Tecnológica e Modernização dos Serviços do INADE, responsável por estabelecer parcerias com a mídia e influenciadores educacionais.

Esse departamento desempenha a função de multiplicador estratégico, ampliando significativamente o alcance e a credibilidade das mensagens por meio da coprodução de conteúdos direcionados e do engajamento de comunidades específicas. Dessa forma, a ação combina expertise técnica na transformação de dados com uma capacidade robusta de divulgação estratégica.

A ação será operacionalizada através de um conjunto integrado de métodos e ferramentas desenhados para informar, envolver e garantir a prestação de contas. No núcleo de disseminação estão os produtos de comunicação adaptados a cada público, que incluem desde relatórios técnicos detalhados para especialistas e resumos executivos para escolas, até infográficos simplificados para famílias, spots de rádio e TV para alcance massivo, e podcasts para discussão aprofundada. Paralelamente, uma estratégia digital dinâmica será implementada, baseada na criação regular de conteúdo multimídia (vídeos explicativos, gráficos interativos) e na realização de lives com especialistas do INADE, permitindo um diálogo em tempo real e aumentando a acessibilidade da informação.

Para fomentar o debate direto, serão promovidos eventos dialógicos estruturados, como mesas-redondas com diversos atores sociais, "Open Days" que abrem as portas da instituição ao público, e workshops especializados para jornalistas, capacitando-os para uma cobertura mais precisa. Fundamentando toda a estratégia, os mecanismos de transparência serão institucionalizados através da publicação sistemática e de acesso livre, em um portal dedicado, de todos os editais, manuais metodológicos, cronogramas e, de forma agregada e anonimizada, dos conjuntos de dados (*datasets*) resultantes das avaliações, assegurando assim que qualquer cidadão ou investigador possa auditar, compreender e utilizar a informação gerada pelo sistema avaliativo.

A execução dessa ação requer uma estimativa orçamental clara e o acesso a fontes de financiamento diversificadas. Os recursos financeiros estimados devem ser alocados de forma estratégica: a produção de materiais gráficos e multimídia envolverá custos com design, ilustração, edição de vídeo e áudio para criar infográficos, folhetos, spots e podcasts profissionalizados, considerando versões multilingues; os custos com campanhas de mídia abrangerão a aquisição de espaços publicitários em rádio e televisão, determinados pela duração, horário e período das campanhas; a logística para eventos e deslocamentos incluirá despesas com aluguer de espaços, equipamentos, transporte, alojamento e alimentação para participantes

em conferências e fóruns; a manutenção e atualização da plataforma digital exigirá verbas para *hosting*, licenças de software, segurança cibernética e uma equipa dedicada à gestão diária de conteúdos on-line; e a formação de porta-vozes e da equipe de comunicação constituirá um investimento em consultoria especializada para mídia training e capacitação em comunicação de dados.

Para cobrir esses custos, as fontes de financiamento serão múltiplas: o orçamento próprio do INADE deverá integrar essa ação como uma linha prioritária; a cooperação internacional com agências como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ou o Banco Mundial poderá ser acionada através de propostas de projeto específicas para componentes como o portal de dados abertos; e parcerias com mídia públicos (Televisão Pública de Angola (TPA) e Rádio Nacional de Angola (RNA)) serão negociadas para obter contrapartidas na forma de espaços gratuitos ou a custo reduzido e coprodução de conteúdos, mitigando substancialmente as despesas com publicidade em um valor em Kuanza Angolano de 330.000,00 (equivalente em Reais Brasileiro 2.000,00).

4.5 PERSPECTIVAS FUTURAS DO INADE

Com base na análise do papel atual do INADE, as perspectivas futuras para a implementação das avaliações em larga escala e a consolidação de uma cultura avaliativa em Angola podem ser projetadas em torno de quatro pilares estratégicos:

4.5.1 Evolução tecnológica e metodológica

Objetivo Central: modernizar radicalmente o sistema de avaliação, transformando-o em um instrumento mais preciso, relevante e preditivo, capaz de acompanhar as exigências do século XXI e de gerar inteligência estratégica para o sistema educativo. Essência do Pilar (Três Eixos de Ação fundamentais): Digitalização e Personalização: Transição de avaliações em papel para avaliações digitais e adaptativas, que se ajustam ao nível de cada aluno, proporcionando diagnósticos individuais mais precisos e úteis; Relevância das Competências: Incorporação da avaliação de competências do século XXI (ex: pensamento crítico, colaboração), garantindo que o que é medido está alinhado com as necessidades reais do desenvolvimento pessoal, nacional e global e Inteligência Preditiva e Gestão Proativa:

Uso de análise de dados (*analytics*) para ir além da descrição do presente, permitindo prever tendências e identificar antecipadamente escolas ou regiões em risco, possibilitando intervenções tempestivas e direcionadas. Portanto, esse pilar visa substituir modelos estáticos de avaliação por um ecossistema dinâmico, inteligente e centrado no aluno, em que a tecnologia serve para personalizar a medição, atualizar o que se avalia e antecipar problemas, transformando dados em informação acionável para a melhoria contínua.

4.5.2 Institucionalização profunda e integração sistêmica

O objetivo central deste pilar é transformar o INADE de um produtor de dados isolado no núcleo estratégico de um ecossistema educacional inteligente e interligado. Visa garantir que as evidências geradas pelas avaliações em larga escala não sejam relatórios finais, mas sim o combustível primário para um ciclo contínuo e sistemático de melhoria em todas as esferas do sistema educativo angolano.

A perspectiva é que o INADE se torne o núcleo de um ecossistema de dados educacionais integrado. Os seus resultados devem alimentar automaticamente outros subsistemas, como: Formação de Professores, direcionando programas de capacitação para as dificuldades específicas identificadas nas avaliações; Inspeção e Supervisão Pedagógica, guiando visitas de apoio com base em evidências concretas; Financiamento e Planeamento, informando fórmulas de alocação de recursos mais equitativas e baseadas em necessidades reais; e Revisão Curricular, fornecendo feedback constante sobre a efetividade dos programas de estudo.

Em síntese, esse pilar não é sobre o INADE operar melhor internamente, mas sobre conectar organicamente a sua função a todos os outros mecanismos do sistema. O seu sucesso será medido pelo grau em que os dados do INADE se tornarem indispensáveis e rotineiramente utilizados pelo INIDE (currículo), pelas escolas (prática pedagógica), pela inspeção (supervisão) e pelo Ministério (planeamento e orçamento), criando um fluxo de informação que impulsiona a melhoria de forma coerente e sustentada.

4.5.3 Cultura avaliativa como motor da equidade

O objetivo central deste pilar é utilizar o sistema de avaliação e a cultura de dados como instrumentos poderosos e proativos para identificar, analisar e combater as desigualdades educacionais em Angola. Visa transformar a avaliação em larga escala de uma ferramenta que meramente descreve a média nacional em um radar de justiça social, que ilumina as disparidades e informa políticas específicas para garantirmos que todas as crianças angolanas, independentemente da sua origem, tenham efetivas oportunidades de aprender.

Este pilar operacionaliza-se em três metas estratégicas:

(i) Diagnóstico preciso das desigualdades: Ir além das médias nacionais e regionais para desagregar os dados com máxima granularidade (por gênero, zona geográfica, condição socioeconômica, tipo de escola). O objetivo é mapear com precisão onde e para quem o sistema está a falhar, tornando as iniquidades visíveis e mensuráveis;

(ii) Informação para ações corretivas direcionadas: Gerar evidências que permitam desenhar e priorizar intervenções políticas específicas e direcionadas. Os dados devem responder a perguntas como: Que políticas são necessárias para as escolas rurais da província X? Que apoio específico precisa uma subpopulação de alunos em risco? O objetivo é substituir políticas universais por ações diferenciadas e baseadas em necessidades comprovadas;

(iii) Promoção da responsabilização e diálogo focado na equidade: Tornar públicas e compreensíveis as informações sobre equidade, fomentando um diálogo social e político informado sobre a justiça no sistema educativo. O objetivo é criar uma responsabilização coletiva perante as lacunas identificadas, pressionando por decisões que priorizem os mais vulneráveis e garantam que a melhoria da qualidade seja sinônimo de redução de desigualdades.

Resumindo, esse pilar redefine o propósito final da cultura avaliativa. O sucesso não será apenas ter um sistema técnico perfeito, mas usar esse sistema como alavanca para uma educação mais justa. A meta é que, no futuro, a principal pergunta gerada pelos resultados do INADE não seja apenas "Como está o país?", mas

sobretudo "Estamos a avançar para um sistema em que a origem de uma criança não determina o seu sucesso educativo?".

4.5.4 Sustentabilidade, autonomia e liderança regional

O objetivo central deste pilar é garantir a continuidade, a credibilidade técnica e a influência estratégica do INADE, assegurando que a cultura avaliativa por ele promovida se torne um patrimônio institucional duradouro e um fator de soberania e prestígio para Angola no cenário educativo regional.

Este pilar desdobra-se em três dimensões principais:

- (i) **Consolidação da sustentabilidade técnica e financeira:** Assegurar a capacidade contínua e autônoma do Instituto para realizar as suas funções fundamentais, independentemente de ciclos políticos ou flutuações orçamentais. Isso significa: Construir Capital humano especializado: Formar e reter uma geração de especialistas angolanos em avaliação educacional, psicometria e análise de dados, reduzindo a dependência de assistência técnica externa; Garantir financiamento estratégico: Institucionalizar fontes de financiamento plurianuais e previsíveis que permitam o planeamento de longo prazo, a manutenção tecnológica e a inovação metodológica;
- (ii) **Fortalecimento da autonomia e credibilidade técnica:** Consolidar o INADE como uma instituição de Estado cuja autoridade técnica é incontestada e apolítica. O objetivo é que os seus dados, metodologias e relatórios sejam reconhecidos por todos os atores – Governo, oposição, academia, sociedade civil como a fonte única e fiável da verdade educativa nacional. Essa credibilidade é o alicerce para que as evidências sejam efetivamente usadas na tomada de decisão; e
- (iii) **Assunção de liderança no espaço africano de Língua Portuguesa (PALOP):** Posicionar o INADE como um centro de referência e excelência em avaliação educacional na região. Isso implica: Exportar conhecimento: Partilhar modelos, software, know-how e experiências com institutos congêneres nos PALOP; Promover a harmonização e comparabilidade: Liderar ou participar ativamente em iniciativas para desenvolver quadros de avaliação regionais comparáveis, fortalecendo a voz coletiva africana em fóruns internacionais e Atrair parcerias de peso: Tornar-se um interlocutor privilegiado para organizações

internacionais (UNESCO, Banco Mundial) que procuram referências sólidas na região.

Nessa ordem, este pilar não foca no "o quê" ou no "para quê" da avaliação, mas no "como" garantir que a instituição que a conduz seja perene, respeitada e influente. O objetivo final é que o INADE transcenda a sua função operacional para se tornar uma instituição-símbolo da capacidade angolana em gerir com excelência e soberania um dos pilares do seu desenvolvimento: o conhecimento sobre o seu próprio sistema educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu analisar o papel central do Instituto Nacional de Avaliação, Desenvolvimento da Educação (INADE) na construção de um sistema educacional angolano mais sólido e orientado por evidências. Da análise realizada, conclui-se que o INADE como arquiteto do sistema, estabeleceu-se como a instituição-chave para a concepção, coordenação e operacionalização das avaliações em larga escala em Angola. Através da aplicação sistemática de instrumentos como questionários e provas, o INADE gera dados primários robustos quantitativos e qualitativos que traduzem, de forma standardizada, a realidade da aprendizagem no país. Essa geração de evidências constitui o fundamento indispensável para qualquer política educativa informada e promotor de uma cultura avaliativa transformadora, portanto, o papel do INADE vai muito além da medição estatística.

A maior contribuição do INADE, a longo prazo, reside na promoção de uma nova cultura avaliativa, o que implica uma profunda mudança de percepção, transformando a avaliação de um mecanismo de controlo e sanção em uma ferramenta de diagnóstico e melhoria contínua. Esse processo exige, igualmente, o engajamento de todos os atores técnicos, gestores escolares, professores e decisores políticos em um processo reflexivo sobre os resultados, promovendo a apropriação dos dados, bem como o compromisso com a transparência e a responsabilização, tornando os resultados compreensíveis e públicos para fomentar um diálogo social sobre a qualidade da educação.

No entanto, a implementação plena dessa missão enfrenta desafios estruturais, cujo êxito depende criticamente de condições essenciais: a capacitação técnica contínua da equipe e dos técnicos provinciais; uma infraestrutura e logística robustas para superar obstáculos na aplicação das provas e no tratamento de dados em todo o território nacional; a integração efetiva no ciclo de políticas, traduzindo os resultados em ações concretas como revisão curricular, formação de professores e alocação de recursos, fechando assim o ciclo entre diagnóstico e intervenção; e, por fim, uma comunicação eficaz que transforme os dados técnicos em informações acionáveis para as escolas e para o público em geral.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 33, p. 471-484, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, III, Zaragoza (Espanha), 2012. **Anais [...]**. Zaragoza (Espanha): Anpae, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1900>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ALMEIDA, L. M. S.; SOUZA, L. G. M.; MELLO, C. H. P. A comunicação interna como um instrumento de promoção da qualidade: estudo de caso em uma empresa global de comunicação. **Gestão & Produção**, São Carlos (SP), v. 17, p. 19-34, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/hSCDRg4fwzwTPTYhmjDyF8b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A.; GOUVEIA, V. V. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 421-435, dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE, 2000. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ANDRÉ, R. H. Angola e o giro das Reformas do Sistema de Educação de 1964–2016. *In*: ALMEIDA, F. A. **Escola, família e educação: pesquisas emergentes na formação do ser humano - volume 2**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. p. 11-27. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/angola-e-o-giro-das-reformas-do-sistema-de-educacao-de-1964-2016>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- ANGOLA. Presidente da República. Lei nº 4/75, de 9 de dezembro de 1975. Nacionaliza o ensino. **Diário da República**, Luanda, nº 25, série, 9 dez. 1975.
- ANGOLA. Presidente da República. Decreto nº 26/77, de 15 de março de 1977. Aprova o diploma orgânico do Ministério da Educação. **Diário da República**, Luanda, nº 61, série I, p. 133, 15 mar. 1977.

ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto nº 40/80, de 14 de maio de 1980. Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. **Diário da República**, Luanda, nº 113, série I, p. 431, 14 maio 1980.

ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto nº 9/87, de 30 de maio. **Diário da República**, Luanda, nº 63, série I, 30 maio 1987.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei nº 13/01, de 31 de dezembro. Lei de Bases do Sistema de Educação. **Diário da República**, Luanda, nº 65, série I, p. 1289, 31 dez. 2001. Disponível em: https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2001/lei-n-o-13-01-de-31-de-dezembro/download/lei-n-o-13-01-de-31-de-dezembro_assembleia-nacional_lex-ao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

ANGOLA. **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Luanda: Ministério da Educação, 2003.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Constituição da República de Angola 2010. **Diário da República**, Luanda, nº 23, série I, p. 141-187, 5 fev. 2010. Disponível em: <https://governo.gov.ao/documentos/constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 jan. 2026.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 109/11, de 26 de maio. Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. **Diário da República**, Luanda, n. 98, série I, p. 3017-3026, 26 maio 2011. Disponível em: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2011/decreto-presidencial-n-o-109-11-de-26-de-maio/download/decreto-presidencial-n-o-109-11-de-26-de-maio_presidente-da-republica_lex-ao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

ANGOLA. Presidente da República. Decreto Presidencial n.º 311/14 de 24 de novembro. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. **Diário da República**, Luanda, nº 208, série I, p. 5011-5020, 24 nov. 2014. Disponível em: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2014/decreto-presidencial-n-o-311-14-de-24-de-novembro/download/decreto-presidencial-n-o-311-14-de-24-de-novembro_presidente-da-republica_lex-ao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

ANGOLA. Assembleia da República. Lei n.º 17/16, de 07 de outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República**, Luanda, nº 170, série I, p. 3993-4014, 7 out. 2016.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Luanda: MED, 2017. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola-educar_2030.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

ANGOLA. Assembleia da República Lei nº 32/20, de 12 de agosto. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República**, Luanda, nº 123, série I, p. 4423-4453, 2020. Disponível em:

https://sys.portais.gov.ao/uploads/13lei_32_20_de_12_de_agosto_lei_de_bases_de_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f_16_compressed_28b9365abc.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 91/2021. Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação. **Diário da República**, Luanda, n.º 67, série I, p. 2523-2530, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2021/decreto-presidencial-n-o-91-21-de-16-de-abril/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

ANGOLA. Presidente da República. Decreto Preseidencial n.º 162/23, de 1 agosto. Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral. **Diário da República**, Luanda, n. 142, série I, p. 3562-3584, 2023.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 70/25 de 20 de março. Regime Jurídico do Subsistema de Educação de Adultos. **Diário da República**, Luanda, n.º 52, série I, p. 11891-11901, 20 mar. 2025.

APPLE, M, W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

ARENDT, H. **Entre o passado e futuro**. 5.ª ed. São Paulo. Perspectivas, 2000.

BALENDÁ, N.; NGUIMBI, A. B. Problemática das reformas educativas em Angola e sua incidência na Monodocência. **Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente**, Vila Real (Portugal), n. 4, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://riesa.mundis.pt/index.php/riesa/article/view/28>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97 115. 1992.

BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/announcement>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. M; SILVA, J. J.; OLIVEIRA, S. B. As avaliações em larga escala externa e suas implicações na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande (PB): Editora Realize, 2019. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID6089_15082019161534.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-

1384, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008.

BERGER, P., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 28ª ed. Petropolis (RJ): Vozes, 2008.

BLASIS, E. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRÁS, C. A.; SCAFF, E. A. S. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 25, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671233>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BROOKE, N. **Avaliação educacional**: fundamentos, métodos e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BRUNNER, J. J. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. *In*: IAIES, Gustavo *et al.* **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: Unesco/IIPE, 2003. p. 67-84. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/evaluar-las-evaluaciones-una-mirada-politica-acerca-de-las-evaluaciones-de-la-calidad-educativa>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BURGOS, M. B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora (MG), v. 10, n. 1, p. 1082-1102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios. *In: QUIOSSA, A. S. et al. Diálogos e Proposições: Planos de Ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Volume II. Juiz de Fora (MG): Projeto CAEd – FADEPE/JF, 2017. Disponível em: <https://mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2018/01/DI%C3%81LOGOS-E-PROPOSI%C3%87%C3%95ES-vol-II-WEB.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2026.*

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. Avaliação em larga escala: gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen (RS), v. 16, n. 26, p. 22-40, 2015. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/1477>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CARLOS, M. L. S. Políticas públicas como elemento fundamental para pensar a educação em Angola. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba (SP), v. 6, n. 1, p. 56-63, 2022. Disponível em: <https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/271>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em Ciências. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CASTRO, M. H. G. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 303-364, 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300002. Acesso em: 27 jan. 2026.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, n. 1, n.3, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CELMER, A. A. S. *et al.* Qualidade educacional e cultura avaliativa entre o ideal e o possível. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 185-192, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20555>. Acesso em: 28 jan. 2026.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 36, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt14_3062_resumo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARKE, M. **Os pontos mais relevantes para os Sistemas de Avaliação de Estudantes**: um documento quadro. Washington (EUA): Banco Mundial, 2012.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S. A

COSTA, M. G.; CAMPOS, M. A. S. A educação em Angola no século XV ao século XXI: um olhar pela organização, desenvolvimento e perspectiva do sector. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1686>. Acesso em: 19 out. 2025.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. O olhar do gestor sobre a cultura avaliativa no contexto escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente (SP), v. 24, n. 2, p. 116-132, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2483>. Acesso em: 27 jan. 2026.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2026.

DEVES, K. M. **Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala para o Ensino Fundamental nos Estados Brasileiros**: Avaliação e Qualidade da Educação pela Métrica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7003>. Acesso em: 27 jan. 2026.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 170-178, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142011000200008. Acesso em: 27 jan. 2026.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo e Regina Salgado Campos. São Paulo: Ubu, 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In*: FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. A. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. *In*: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, M. A. Estado, política e sociabilidade. *In*: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Ed. Appris, 2011.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23454>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FREITAS, D. N. Avaliação da educação básica. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Avaliação educacional**: impasses e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-38.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: construção do sucesso e do fracasso escolar. Campinas (SP): Papirus, 2007.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

FULLAN, M. Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. **Rev. Pensamiento Educativo**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 293-314, 2007. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719>. Acesso em: 5 fev. 2026.

GAGARINO, S. A; COELHO, I. Avaliação em Larga Escala: Construção de Caminhos Alternativos. **Revista Portuguesa de Ciências e Saúde**, [S. l.], v. 5, n. 01, p. 72-90, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpcs/article/view/751>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/291>. Acesso em: 28 jan. 2026.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179>. Acesso em: 28 jan. 2026.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Belo Horizonte: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas (SP): Editora Alinea, 2005.

GRINDLE, M. S. **Politics and policy implementation in the Third World**. Princeton (EUA): Princeton University Press, 2017.

HANUSHEK, E.; WOSSMANN, L. **The Role of Education Quality in Economic Growth**. Washington (EUA): World Bank, 2007.

HENDERSON, L. W. **A Igreja em Angola: um rio com várias correntes**. Lisboa: Editorial Além-Mar, 1990.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/HOFLING.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

IIEP UNESCO. A educação de qualidade começa com dados confiáveis. *In: IIEP Unesco*, [S. l.], 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/pt/articles/educacao-de-qualidade-comeca-com-dados-confiaveis>. Acesso em: 27 jan. 2026.

INIDE. **Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola: 2018-2025**. Luanda: MED, 2018.

JANUÁRIO, J. **A avaliação das aprendizagens no ensino secundário em Angola: das conceções às práticas**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga (Portugal), 2020. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/da7ec123-1078-47c1-b806-23ef44f8bf06>. Acesso em: 27 jan. 2026.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

KEBANGUILAKO, D. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república (1975-1992)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/xmlui/handle/ri/20719>. Acesso em: 28 jan. 2026.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V.; MURRAY, T. S. **O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional**. Brasília: World Bank, 2011.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala. Em Aberto, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n.3, p. 80-89, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304450529_A_defesa_de_uma_cultura_avaliativa. Acesso em: 16 set. 2025

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEITE, V. A. C. G. **Educação em Angola**: as reformas educativas implementadas a partir de 1975. Uma perspectiva histórica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História de Angola) – Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda, 2014.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 27, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1003-1031, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxzN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

LIMA, P; G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil Editora, 2003.

LIMA, J. B. S. **Políticas de avaliação em larga escala como ferramenta de gestão educacional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 2020.

LOPES, L. M. **O impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: IDEB na realidade escolar**. 2022. Produto educacional (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho (PR), 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-documentos/pped-trabalhos-conclusao/trabalhos-de-conclusao-2022-2/24702-liliane-milanezi-lobes-1/file.html>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 249-276.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, Cortez, 2011.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MADEIRA, A. I.; SILVA, A. O património cultural da educação no espaço colonial: o legado do Colégio das Missões Ultramarinas. **Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas**, Lisboa, p. 227-262, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006.

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

MARTINS, Joaquim Pedro de Oliveira. O Brasil e as Colónias Portuguesas. Lisboa: Livraria Bertrand, 1880.

MED. **Anuário Estatístico da Educação 2019**. Luanda: INE, 2019. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/detalhes/MTEyNzc%3D>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MED. **Anuário Estatístico da Educação 2021/2022**. Luanda: INE, 2023. Disponível em: https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados//Carregados/Publicacao_638375088813562902.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

MED. Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação. **Avaliação Nacional das Aprendizagens 2024**: Análise dos Resultados. Luanda: INADE/CAEd/UFJF, 2024. Disponível em: https://sys.portais.gov.ao/uploads/1_relato_rio_resultados_ana_2024_parapub_4188305396761924c2db8e_1ffa02bd25.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara (SP), v.1, n. esp., p. 1152-1164, 2017.

MELLO, G. N. *et al.* **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: UNESCO Brasília/MEC, 1994.

MENDONÇA, A M. F. **A problemática do insucesso escolar**: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). 2006. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Universidade da Madeira, Funchal (Portugal), 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MOURA, E. C. L. **A utilização dos Resultados das Avaliações em Larga Escala pelos Diretores das Escolas Municipais de Teresina**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5840/1/estegitecarvalholeitemoura.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MPLA. **História do MPLA**. Luanda: CDI, 2008.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: SEED/PR, 1985.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5W2H: plano de ação para empreendedores**. São Paulo: Globo, 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso: 14 dez. 2025.

NGULUVE, A. K. **Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais (PR): Melo, 2011.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In*: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, L. F. S.; GARCIA, L. T. S. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. *In*: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV, Porto (Portugal). **Anais [...]** Porto (Portugal): Anpae, 2014. p. 1-15. Disponível em:

https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFerna ndaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

OLIVEIRA MARTINS, J. P. **O Brazil e as colónias portuguesas**. Lisboa: A.M. Pereira, 1888.

PALÚ, J. SOUZA, A. R. “Novas” formas e modelos de governança e a gestão da educação e da escola: materializações, tendências e direcionamentos evidenciados nas teses de pesquisadores (as) brasileiros (as). **Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-25, 2021.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co., 1991.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. *In*: **Treasy**, [S. l.], 8 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

PORTUGAL. Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional. Decreto-Lei nº 41.472. Insere disposições relativas ao ordenamento das actividades de natureza cultural e pedagógica exercidas no ultramar e do funcionamento dos respectivos órgãos. **Diário do Governo**, Lisboa, nº 291, série I, p. 1360-1366, 23 dez. 1957. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41472-251184>. Acesso em: 26 jan. 2026.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar. Gabinete do Ministro. Decreto n.º 43013, de 7 de junho. Eleva para 550 lugares o quadro do ensino primário da província ultramarina de Angola - Autoriza o Governo-Geral da mesma província a abrir os créditos necessários para dotar no ano económico em curso e em anos subsequentes os lugares exigidos pela afluência escolar dentro do limite do aumento dos lugares criados pelo presente decreto. **Diário do Governo**, Lisboa, nº 133, série I, p. 1334-1334, 7 jun. 1960. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/43013-503660>. Acesso em: 26 jan. 2026.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar. Direcção-Geral do Ensino. Decreto-Lei n.º 45908, de 10 de setembro. Promulga a reforma do ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas. **Diário do Governo**, Lisboa, nº 213, série I, p. 1099-1120, 10 set. 1964. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45908-1964-537580>. Acesso em: 26 jan. 2026.

QUINTAS, J.; BRÁS, J. G. V.; GONÇALVES, M. N. A formação de professores em Angola: reflexões pós-coloniais. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 31-46, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42032>. Acesso em: 28 jan. 2026.

RÊGO, A. G.; DUVERNOY, D. S. A. C. Projetos em disputa: Uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do Ciclo de Políticas. **Educação Por**

Escrito, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/42976>. Acesso em: 5 fev. 2026.

ROSA BECKER, F. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, v. 53, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/1751>. Acesso em: 5 fev. 2026.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 01, p. 29-47, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fd3QPM4xws687NsyDXNvrnh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SALES, L. C. O. **Apropriação e uso dos resultados do SPAECE**: o caso da escola Antônio Sabino Guerra. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11807>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução**: a história do ensino em Angola (1878-1914). Luanda: Mayamba, 2011.

SANTOS, J. B. D. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre uso dos resultados para melhoria da educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 9, 2017.

SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga (Portugal): [S. n.], 1998. Disponível em: https://www.cpires.com/docs/educacao_e_ensino_angola_martins_dos_santos_1999.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

SANTOS, T. M.; CAMPOS, V. F. A. **Famílias e pandemia**: vivências de mães de crianças e adolescentes com deficiência a partir de um olhar histórico-cultural. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios (AL), 2022. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4098>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SETAS, A. **História do Reino do Congo**. Luanda: Editorial Nzila, 2007.

SETUBAL, M. A. Avaliar a avaliação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 03-07, jan./jun. 2007.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. B. Em nome da qualidade: construindo estandares para o gerenciamento de professores. **Movimento - Revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32550/0>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SIGEA. Portal Escolar. *In*: **SIGEA**, [S. l., 2025]. Disponível em: <https://sigea.aptecsoft.ao/sistema/>. Acesso: 17 set. 2025.

SILVA, A. F. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: Constituição, expansão e conformaoes (1997-2018). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona (EUA), v. 33, n. 25, p. 1-23, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8669>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SILVA, L. E. C. **A Análise das Variaoes do Ideb da Rede Estadual do Piaui entre 2007 e 2019**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/13290/1/lucianaevangelistacostasilva.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, R. C. B. **Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares**: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/5312>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SILVA, M. R. A.; RÊGO, J. K; BENÍCIO, D. R. Políticas públicas para educação especial na perspectiva de educação inclusiva: uma breve reflexão. *In*: Congresso Nacional de Educação, IV, João Pessoa, 2017. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38263>. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, V. G *et al.* Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **TEXTOS FCC**, São Paulo, v. 38, p. 1-116, out. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/292/4>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SOARES, J. **Avaliação Educacional**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

SOARES NETO, J. J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. aval. educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1903>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliaoes em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, Araraquara (SP), n. 9, p. 1–15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de avaliação não Currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89446960008/html/>. Acesso em: 19 out. 2025

SOUSA, S. Z. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba (SC), v. 36, n. 2, p. 309-314, jul/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1184>. Acesso em: 19 out. 2025.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/148>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SOUZA, L. H. R.; CARDOSO, B. L. C. **Análise de dados quantitativos na educação**. 1. ed. Recife: Omnis Scientia, 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia (MG), v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v31n61/1982-596X-educfil-31-61-21.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, [S. l.], ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/25db74c7-2b48-4b97-9249-18bf90dea789/content>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade. **Roteiro**, Joaçaba (SC), v. 39, n. 2, p. 347-369, 2014.

TAVARES, A. F. **Cultura avaliativa e representações sociais com novos significados para a universidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo (PR), 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_36f99d2a62bdb40543e57a5a9a588926/Details. Acesso em: 19 out. 2025

TREVIZAN, E. Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do câmpus de Medianeira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília (SP), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2e00054a-bb75-4498-9881-091e7b19753d/content>. Acesso em: 28 jan. 2026.

UARINHENGA, J. **O sistema da administração da educação em Angola**. Luanda: [S. n.], 2021.

UFJF. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. *In: Portal UFJF*, Juiz de Fora (MG), [2023]. Disponível em:

https://www2.ufjf.br/latosensu/cursos-2__trashed/mestrado-profissional-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica/. Acesso em: 19 out. 2025

VALENTE, C. **Avaliação em Larga Escala**: Desafios e Perspectivas na Divulgação dos Resultados. Lisboa: Instituto de Educação, 2017.

VALENTE, W. **A apropriação dos resultados da avaliação em larga escala**: entraves e possibilidades. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1125-1148, 2017.

VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Liberdade, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: um estudo de 39 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p. 5-54, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2646>. Acesso em: 5 fev. 2026.

VICENTE, A. J. Caracterização dos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo. **Revista angolana de ciências**, [S. l.] v. 2, n. 3, p. 295-319, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=704174699005>. Acesso em: 19 out. 2025

VIDAL, E. M.; FARIAS, I. M. S. Avaliação da aprendizagem e política educacional: desafios para uma nova agenda. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 223-246, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2077>. Acesso em: 28 jan. 2026.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 21, n. 55, p. 9-29, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

VIEIRA, L. **Angola**: a Dimensão Ideológica da Educação 1975-1992. Luanda: Editora Nzila, 2004.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 5 fev. 2026.

WAGNER, D. A.; MURPHY, K. M. Learning environments in the developing world: A systems perspective on assessment and evaluation. *In*: MURPHY, K. M.; WAGNER, D. A. **Learning and Instruction**: A Systems Perspective on Improving Education in Low-Income Countries. New York: Springer, 2016. p. 225-246.

WEISS, C. H. Have we learned anything new about the use of evaluation? **The American Journal of Evaluation**, Washington, v. 19, n. 1, p. 21-33, jan. 1998.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2010.

XILONGA. MED. Escola Virtual Angolana. *In*: **Xilonga**, Luanda, [2025]. Disponível em: <https://xilonga.med.gov.ao>. Acesso em: 24 ago.2025.

ZACARIAS, J. C. F. **Centralização da administração educativa em Angola e insucesso escolar: que relação?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal), 2017. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/5d133a2c0525d3a4552ad5a3ab66202d/1?pq-origsite=gscholar&%3bcbl=2026366&%3bdiss=y>. Acesso em: 19 out. 2025.

ZANARDINI, I. M. S. A. **ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2006.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

ZAU, F. **Angola: trilhos para o desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ZIBAS, D. M. L. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 249-251, 1999.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada dirigida ao ex-gestor do Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE)

1. Sobre os objetivos institucionais

1. Quais eram os principais objetivos do Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar no contexto do sistema educativo angolano durante sua gestão?
2. Como o Centro contribuía para a formulação e a avaliação das políticas educacionais em Angola?
3. De que forma o Centro se relacionava com a promoção da qualidade e da equidade no ensino básico e médio?
4. Qual é a importância do Centro para o desenvolvimento e atualização dos currículos e materiais pedagógicos?
5. Como o Centro apoiava a pesquisa pedagógica e científica para subsidiar a prática educativa e a administração escolar?

2. Sobre a interação do Centro com outros agentes da Educação em Angola

6. Como era organizado o trabalho de investigação pedagógica dentro do Centro?
7. Quais eram as funções do Centro na avaliação e controle da aplicação dos planos e programas de ensino?
8. De que maneira o Centro participava na formação e apoio técnico aos professores e inspetores?
9. Como o Centro articulava suas ações com os órgãos ministeriais e outras instituições educacionais?
10. Pode comentar sobre a evolução das funções do Centro na relação com a comunidade escolar e a melhoria da gestão educacional?

3. Desafios e Legado

12. Quais foram os maiores desafios enfrentados pelo Centro para cumprir suas metas no período pós-independência?
13. Como o Centro lidava com as demandas de ampliar a rede escolar e garantir qualidade em um contexto de crise e escassez de recursos?
14. Na sua avaliação, quais contribuições o Centro deixou para o sistema educacional angolano em termos de pesquisa e fiscalização?

4. Perspectivas e recomendações

15. Que recomendações o senhor considera importantes para a continuidade das funções do CIPIE no atual contexto, incorporado ao INADE?

16. Como vê o papel da investigação pedagógica e da inspeção escolar na promoção de uma cultura avaliativa em Angola hoje?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada dirigida ao ex-gestor do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE)

1. Sobre os objetivos institucionais do INIDE

1. Poderia descrever os principais objetivos do INIDE no contexto do sistema educativo angolano?
2. Qual era o papel do INIDE na coordenação e na execução das avaliações em larga escala durante sua gestão?
3. Como o INIDE articulava a investigação pedagógica e a avaliação educacional para promover melhorias no ensino primário e secundário?
4. De que forma o INIDE contribuía para a elaboração e a experimentação de currículos e materiais pedagógicos ligados às avaliações?
5. Quais eram os desafios enfrentados pelo INIDE para garantir a qualidade e a efetividade do processo avaliativo em larga escala?

2. Sobre o processo das avaliações em larga escala

6. Como era estruturado o processo das avaliações em larga escala conduzidas pelo INIDE, desde o planejamento até a divulgação dos resultados?
7. Qual metodologia ou critérios o INIDE adotava para seleção das amostras de escolas e estudantes avaliados?
8. De que maneira o INIDE assegurava a validade, confiabilidade e rigor técnico dos instrumentos de avaliação?
9. Como os resultados dessas avaliações eram utilizados para fundamentar políticas educacionais e intervenções pedagógicas?
10. Pode comentar a colaboração do INIDE com outras instituições nacionais e internacionais no âmbito das avaliações educacionais?

3. Sobre o desenvolvimento da cultura avaliativa

11. Quais ações o INIDE promovia para incentivar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa entre professores, gestores escolares e técnicos?
12. Durante seu período de gestão, que medidas foram tomadas para melhorar a capacitação dos profissionais envolvidos no processo avaliativo?

4. Perspectivas e avaliações finais

13. Na sua avaliação, qual foi o impacto das avaliações em larga escala coordenadas pelo INIDE no sistema educacional angolano?

14. Quais lições e experiências do INIDE podem ser consideradas essenciais para a continuidade e aprimoramento das avaliações em larga escala com o INADE?

15. Que recomendações daria para o fortalecimento futuro do processo avaliativo e da cultura avaliativa em Angola?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista Semiestruturada dirigida ao Gestor do INADE

1. Sobre os objetivos do INADE

1. O INADE contribui para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas escolas públicas do país?
2. Quais desafios o INADE enfrenta para o cumprimento desses objetivos no contexto angolano?
3. Como o instituto integra as políticas educacionais nacionais com as demandas e padrões internacionais de avaliação?

2. Sobre o processo das avaliações em larga escala

4. Como está estruturado o processo das avaliações em larga escala realizadas pelo INADE?
5. Qual é a estratégia do INADE para planejar a disseminação dos resultados das avaliações em larga escala, de modo que sejam utilizados por gestores educacionais e professores?
6. Quais esforços o INADE realiza para garantir a precisão, confiabilidade e validade dos dados coletados nessas avaliações?
7. Pode comentar sobre as parcerias do INADE com instituições nacionais e internacionais no contexto dessas avaliações?
8. Que ações ou intervenções pedagógicas têm sido promovidas a partir dos resultados das avaliações para elevar a qualidade do ensino?
9. Como o Senhor avalia o impacto das avaliações em larga escala sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo?

3. Perspectivas e futuro

10. Que inovações ou melhorias o INADE está planejando implementar no processo de avaliação nos próximos anos?
11. Como o instituto pretende fortalecer ainda mais a cultura avaliativa no sistema educacional angolano, especialmente entre os educadores e gestores escolares?

APÊNDICE D - Questionário direcionado aos técnicos do INADE no processo das avaliações em larga escala

Instruções:

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre a participação dos técnicos no processo das avaliações em larga escala realizadas pelo INADE. Por favor, leia atentamente as instruções e responda a cada pergunta conforme indicado abaixo.

Para as perguntas que não se aplicarem ao seu caso ou das quais não souber responder, por favor, deixe em branco.

1. Qual a sua função atual no INADE?

1 Coordenador

2 Supervisor

3 Técnico

4 Outro: _____

2. Por quanto tempo você tem participado do processo das avaliações em larga escala realizadas pelo INADE?

Menos de 1 ano.

De 1 a 3 anos.

De 4 a 6 anos.

Mais de 6 anos.

3. Você recebeu uma formação específica para participar do processo das avaliações em larga escala?

Sim.

Não.

4. Em que fase do processo avaliativo você envolveu-se mais?

- Planejamento.
- Coleta de dados.
- Análise de dados.
- Disseminação de resultados.

5. Como você avalia seu nível de preparação para cumprir as suas funções no processo das avaliações?

- Muito Bom.
- Satisfatório.
- Regular.
- Insuficiente.

6. Quais são os principais desafios que enfrenta no seu trabalho durante as avaliações em larga escala?

7. Você considera que a comunicação interna entre os técnicos do INADE é eficaz durante o processo avaliativo?

- Sim.
- Parcialmente.
- Não.

8. Do seu ponto vista, de que forma você acredita que sua participação no processo das avaliações pode ser melhorada?

9. Os resultados das avaliações em larga escala são utilizados para orientar ações pedagógicas e administrativas?

() Sim.

() Não.

() Não sei.

10. Que sugestões você daria para aprimorar o processo das avaliações em larga escala no INADE?

Comentários adicionais

Por favor, utilize o espaço abaixo para registrar quaisquer observações, sugestões ou comentários que achar pertinentes sobre o processo das avaliações em larga escala:



APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “O Papel do INADE na implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola”. O motivo que nos leva para realizar esta pesquisa é melhorar a comunicação e o uso eficaz desses resultados para apoiar a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. Nesta pesquisa pretendemos analisar como o INADE atua no desenvolvimento de ações de implementação do processo das avaliações em larga escala e de uma cultura avaliativa em Angola.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista semiestruturada. Portanto, esta pesquisa tem alguns riscos, que podem afetar a integridade física, psicológica, social, moral, etc. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, é preciso garantir o bem-estar e a segurança dos participantes. O ambiente de aplicação será acolhedor e privativo, proporcionando conforto e sigilo durante a coleta de dados. A pesquisa irá ajudar diretamente na melhoria da qualidade da educação por meio de decisões baseadas em evidências.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Luanda, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@uff.br

Nome do pesquisador responsável: Tomás João Cassanga

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação da UFJF

CEP: 36036-900

Fone: +244 925235698

E-mail: to.cas241@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@uff.br