

# DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES E PROFESSORES, VALORIZANDO A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR AO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.

Arão Chilulo Cutatela, Ezequias Cassela, Aristides Jaime Yandelela Cambuta, Eduardo Cassinda João, Yusdalmis Anache Calunga Gando y Victorino Junqueira Soquinji.

Cita:

Arão Chilulo Cutatela, Ezequias Cassela, Aristides Jaime Yandelela Cambuta, Eduardo Cassinda João, Yusdalmis Anache Calunga Gando y Victorino Junqueira Soquinji (2025). *DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES E PROFESSORES, VALORIZANDO A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR AO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA*. *Revista Foco*, 18 (9), 1-23.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ezequias.cassela/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pdg6/Tda>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



**DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES E PROFESSORES,  
VALORIZANDO A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR AO ENSINO  
PRIMÁRIO EM ANGOLA**

**DIALOGUE BETWEEN EDUCATORS AND TEACHERS,  
VALUING THE TRANSITION FROM PRESCHOOL TO PRIMARY  
EDUCATION IN ANGOLA**

**DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES Y PROFESORES,  
VALORANDO LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN  
PREESCOLAR A LA PRIMARIA EN ANGOLA**

Arão Chilulo Cutatela<sup>1</sup>  
Ezequias Adolfo Domingas Cassela<sup>2</sup>  
Aristides Jaime Yandelela Cambuta<sup>3</sup>  
Eduardo Cassinda João<sup>4</sup>  
Yusdalmis Anache Calunga Gando<sup>5</sup>  
Victorino Junqueira Soquinji<sup>6</sup>

**DOI: 10.54751/revistafoco.v18n9-043**

**Received: Aug 1<sup>st</sup>, 2025**

**Accepted: Aug 25<sup>th</sup>, 2025**



**RESUMO**

Esta comunicação tem como propósito analisar o diálogo entre educadores e professores, bem como sua relevância na transição do Pré-escolar para o Ensino Primário em Angola. Destina-se a Docentes e Finalistas dos cursos de Ensino Pré-escolar e Ensino Primário que atuam como educadores em centros infantis e escolas primárias do município do Cuito/Bié, em Angola. A metodologia adotada foi qualitativa, inscrita no paradigma interpretativo. A recolha de dados baseou-se na análise documental e em inquéritos aplicados aos participantes, triangulados por meio da análise de conteúdo e do discurso do autor. Os resultados revelaram a importância do diálogo colaborativo entre educadores e professores no processo de transição, embora se restrinjam devido à ausência de comunicação permanente, de alinhamento curricular,

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. Escola Superior Pedagógica do Bié. Bairro Azul, Cuito, Bié, Angola.

E-mail: [lourelulu@yahoo.com.br](mailto:lourelulu@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Filosofia e epistemologias da Educação Matemática. Escola Superior Pedagógica do Bié. Centralidade Horizonte do Cuito, Bié, Angola. E-mail: [ezequiasadolfo@hotmail.com](mailto:ezequiasadolfo@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutorado em Educação. Escola Superior Pedagógica do Bié. Centralidade Horizonte do Cuito, Bié, Angola.

E-mail: [aristidesjaimey@gmail.com](mailto:aristidesjaimey@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutorado em Educação. Escola Superior Pedagógica do Bié. Bairro Azul 2, Cuito Bié, Angola.

E-mail: [cassindaeduardo@gmail.com](mailto:cassindaeduardo@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutorada em Educação. Escola Superior Pedagógica do Bié. Centralidade Horizonte do Cuito, Bié, Angola.

E-mail: [calungaanache@gmail.com](mailto:calungaanache@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestrado em Metodologia de Educação de Infância. Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila em Cooperação com a Universidade do Minho – Portugal. Centralidade Horizonte do Cuito, Bié, Angola.

E-mail: [Junqueira14soquinji@gmail.com](mailto:Junqueira14soquinji@gmail.com)

do limitado envolvimento familiar e da insuficiente formação específica e contínua que promovam o desenvolvimento profissional e o domínio de procedimentos necessários à concretização de uma transição mais harmoniosa para as crianças.

**Palavras-chave:** Diálogo; transição; valorização; pré-escolar; ensino primário.

#### ABSTRACT

This paper aims to analyze the dialogue between educators and teachers, as well as its relevance in the transition from Preschool to Primary Education in Angola. It is addressed to Teachers and Final-year students of Preschool and Primary Education programs who work as educators in childcare centers and primary schools in the municipality of Cuito/Bié, Angola. The adopted methodology was qualitative, situated within the interpretative paradigm. Data collection relied on document analysis and surveys administered to participants, triangulated through content analysis and the author's discourse. The results highlighted the importance of collaborative dialogue between educators and teachers in the transition process, although they remain limited due to the absence of permanent communication, curricular alignment, restricted family involvement, and insufficient specific and continuous training that could foster professional development and mastery of procedures required for the implementation of a smoother transition for children.

**Keywords:** Dialogue; transition; valorization; preschool; primary education.

#### RESUMEN

Esta comunicación tiene como propósito analizar el diálogo entre educadores y profesores, así como su relevancia en la transición del Preescolar a la Enseñanza Primaria en Angola. Está dirigida a Docentes y Finalistas de los cursos de Enseñanza Preescolar y Enseñanza Primaria que actúan como educadores en centros infantiles y escuelas primarias del municipio de Cuito/Bié, en Angola. La metodología adoptada fue cualitativa, inscrita en el paradigma interpretativo. La recogida de datos se basó en el análisis documental y en encuestas aplicadas a los participantes, trianguladas mediante el análisis de contenido y del discurso del autor. Los resultados revelaron la importancia del diálogo colaborativo entre educadores y profesores en el proceso de transición, aunque se limitan debido a la ausencia de comunicación permanente, de alineación curricular, del escaso involucramiento familiar y de la insuficiente formación específica y continua que promuevan el desarrollo profesional y el dominio de procedimientos necesarios para la realización de una transición más armoniosa para los niños.

**Palabras Clave:** Diálogo; transición; valoración; educación preescolar; educación primaria.

## 1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo central refletir acerca do diálogo entre educadores e professores, bem como sua valorização no processo de transição do Pré-escolar para o Ensino Primário. A transição escolar pode ser

compreendida como o processo pelo qual os alunos passam de uma etapa da escolarização para outra, no caso específico, da educação infantil ao ensino primário. Tal momento constitui um marco decisivo no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que influencia diretamente sua adaptação, sua trajetória acadêmica e suas possibilidades de sucesso escolar.

A transição do Pré-escolar para o Ensino Primário exige, portanto, a construção de uma ponte sólida entre as diferentes etapas educacionais. Trata-se de um processo que não se restringe ao aspecto pedagógico, mas que envolve dimensões emocionais, sociais e culturais, refletindo-se em diferentes reações adaptativas. Essas reações variam conforme a personalidade de cada criança, suas experiências prévias, bem como o contexto familiar e escolar no qual está inserida. Nesse sentido, a literatura aponta que a efetividade dessa transição depende, em larga medida, da qualidade do diálogo colaborativo entre educadores, professores e famílias.

A cooperação entre esses atores deve ser fortalecida por meio de práticas institucionais que privilegiem a comunicação e a corresponsabilização, tais como reuniões periódicas, encontros com comissões de pais e atividades conjuntas em centros infantis e escolas primárias. Além disso, o aproveitamento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e, mais recentemente, das Tecnologias Digitais (NTICD), constitui um recurso relevante para potencializar essa comunicação e favorecer práticas pedagógicas mais integradas e consistentes. Como enfatiza Niza (2015, p. 41), ainda que se vivencie um contexto de modernidade, é imprescindível reconhecer a importância das reuniões, conferências, seminários e colóquios como espaços de diálogo e revitalização das instituições e dos sujeitos nelas envolvidos.

No contexto angolano, a temática ganha contornos específicos. Observa-se, atualmente, uma mutação significativa quanto à posição ocupada por educadores, professores e famílias, frequentemente acompanhada por processos de culpabilização no tocante à assunção das responsabilidades educativas. Esse cenário se torna ainda mais complexo quando se considera a realidade de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujo

envolvimento no processo educativo tende a ser limitado por condições materiais adversas.

Outro desafio relevante refere-se ao desalinhamento curricular e à insuficiência de formações continuadas e específicas voltadas aos profissionais diretamente implicados na transição entre os níveis de ensino. Tal carência fragiliza o desenvolvimento profissional, impactando a qualidade da transição escolar. Soma-se a isso a acentuada diferenciação das representações sociais e escolares construídas por educadores do Pré-escolar e professores do Ensino Primário, em que se observa maior valorização dos saberes técnicos e disciplinares, em detrimento da construção de práticas colaborativas e interdisciplinares.

Diante desse quadro, enuncia-se a seguinte questão de pesquisa: *de que forma o diálogo entre educadores e professores pode ser valorizado na transição do Pré-escolar para o Ensino Primário?* Como objetivo geral, define-se: refletir em torno do diálogo dos educadores e professores, enfatizando sua valorização no processo de transição do Pré-escolar ao Ensino Primário.

A presente investigação contempla, portanto, a concepção e a contextualização da temática, abordando as representações sociais e escolares atribuídas a cada grupo profissional. Em seguida, são discutidos os principais desafios e estratégias de valorização do diálogo colaborativo no ciclo transitório. O texto apresenta ainda a metodologia, os participantes e as técnicas de recolha e análise de dados, culminando na exposição, discussão e interpretação dos resultados obtidos. Por fim, são tecidas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que sustentam o estudo.

## **2. Generalização Conceitual e Contextual da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário**

As expressões Educação Pré-Escolar e Educação de Infância refletem diferentes tradições históricas e concepções pedagógicas, variando conforme a forma como são concebidas as funções das instituições que acolhem crianças antes da escolaridade obrigatória. Essa distinção influencia as finalidades

atribuídas a essas instituições, o papel de preparação para a escola, a concepção do desenvolvimento infantil, o lugar do adulto no processo de ensino-aprendizagem, os métodos pedagógicos, a centralidade do jogo e a valorização de uma visão lúdica da realidade (Cardona, 2011; Bautier, 2008).

Para Niza (2015, p. 66), a Educação de Infância deve ser concebida de forma global, integrando os fatores Escola, Família e Sociedade. Em Angola, esta diferenciação assume contornos particulares, sendo a Educação de Infância uma especialidade da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 273/2020). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Nacional – PDN (2018-2022) e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE, 2016; reajustada pela LBSEE nº 32/20, de 2020), a Educação Pré-Escolar constitui a base da educação, destinada à primeira infância e voltada para ações de condicionamento e desenvolvimento psicomotor (PDN, 2018-2022, p. 94).

A Lei de Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança (LPDIC, 2012) reforça esse princípio, ao determinar no artigo 63º que o acesso à educação deve ser garantido, de forma obrigatória e gratuita, desde os primeiros dias de vida. Contudo, o cenário angolano evidencia sérias limitações: déficit de salas de aula, carência de educadores qualificados, condições sociais precárias, baixa conscientização parental e insuficiência de espaços educativos adequados. Em consequência, proliferam jardins-de-infância privados, inacessíveis para a maioria das famílias (PDN, 2018-2022).

O Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, inscrito no PDN, visa assegurar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, em ambiente de segurança física e afetiva, garantindo atendimento individualizado. Entre seus objetivos, destacam-se: (i) ampliar o acesso por meio da criação de novas salas e jardins-de-infância; (ii) garantir a obrigatoriedade da escolarização das crianças de 5 anos na classe de iniciação, mediante expansão da rede no Ensino Primário e campanhas de sensibilização comunitária (PDN, 2018-2022, p. 94). Apesar disso, a concretização prática desses objetivos ainda se mostra insuficiente.



Paralelamente, o PDN contempla o programa de melhoria da qualidade do Ensino Primário, em consonância com a LBSEE (2016, 2020), que estabelece sua obrigatoriedade e gratuidade para crianças dos 6 aos 11 anos. Esse nível é considerado base do ensino geral, devendo proporcionar formação integral e sólida, condição indispensável ao prosseguimento dos estudos no Ensino Secundário. Todavia, persistem desafios significativos: falta de salas e professores, elevado número de docentes sem formação pedagógica, infraestrutura precária, escassez de manuais e material didático, além de taxas de abandono escolar, especialmente entre meninas.

Os objetivos definidos buscam ampliar a taxa de escolarização, melhorar a qualidade da rede escolar e combater o insucesso, incluindo a atenção a crianças com necessidades especiais. Entre as metas estão: (i) assegurar acesso equitativo e de qualidade a todas as crianças que concluam o Ensino Primário; (ii) combater o insucesso escolar, por meio de melhores condições de aprendizagem e apoio pedagógico especializado, abrangendo alunos com autismo e altas habilidades (PDN, 2018-2022, p. 95).

A formação de profissionais constitui elemento central nesse processo. O Decreto-Lei n.º 273/2020 estabelece que os cursos de Formação Inicial de Professores (FIP) habilitam os futuros docentes para atuar na Educação de Infância, Pré-Escolar e Ensino Primário em regime de monodocência (artigo 6º). Essa formação é desenvolvida tanto em instituições de ensino superior pedagógico quanto no ensino secundário pedagógico, nomeadamente nas escolas do Magistério Primário (artigo 7º).

O modelo adotado é integrado, combinando formação geral em disciplinas específicas e formação profissional docente, de caráter teórico e prático, voltada para o processo de ensino (artigo 8º, Decreto-Lei n.º 273/2020). Tal abordagem pretende articular conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, garantindo maior consistência na preparação dos educadores.

A LBSEE (2016; 2020) estrutura o subsistema de Educação Pré-Escolar em duas etapas (Lei nº 32/20, artigo 23º):

- a) Creche – destinada a crianças de 3 meses a 3 anos;

- 
- b) Jardim-de-Infância – dos 3 aos 5 anos, incluindo a classe de iniciação para crianças de 5 a 6 anos, que pode ser igualmente ministrada em escolas do Ensino Primário.

Esse período, particularmente entre os 3 e os 6 anos, é considerado crucial para o desenvolvimento infantil, exigindo forte articulação entre educadores, professores e famílias. Essa colaboração possibilita uma transição ajustada do Pré-Escolar para o Ensino Primário, respeitando as etapas do desenvolvimento da criança e favorecendo processos de aprendizagem mais consistentes.

Assim, a análise do quadro normativo e programático angolano evidencia avanços no reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário, ao mesmo tempo em que revela as lacunas estruturais que dificultam sua plena efetivação. O investimento em formação docente, expansão da rede escolar e fortalecimento das relações escola-família-sociedade mostra-se essencial para consolidar políticas que garantam o direito universal à educação de qualidade desde a primeira infância.

A educação pré-escolar responde aos seguintes objetivos (LBSEE, nº 17/16, artigo 22º, p. 3996, 2016), importantes para o processo de transição desta fase para a posterior: a) “estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Ensino Primário”; b) “permitir uma maior integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que o rodeia”; c) “desenvolver a capacidade de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e de estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança. Isto é:

“Al finalizar la etapa preescolar la comunicación adopta una forma superior, la personal extrasituacional, que está relacionada con la necesidad de conocerse más a sí mismo, de conocer a otras personas e interrelacionarse con ellas, el interés del niño se traslada de mundo objetal al mundo social. Esta comunicación está muy vinculada al desarrollo de la autoestima y autovaloración” (Rivero Rodríguez, 2012, p. 82).



O período compreendido entre os 3 e 6 anos de idade constitui, segundo Rivero Ana Cristina Rodríguez (2012), uma etapa fundamental na qual se devem consolidar os procedimentos de transição. Trata-se de um momento em que os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da atividade lúdica, produtiva, plástica e construtiva se comunicam, interligam e triangulam, marcando igualmente o início do processo didático e laboral.

No âmbito normativo, o artigo 27.º estabelece que o subsistema do Ensino Primário constitui a base estruturante do ensino geral, sendo a sua conclusão com aproveitamento condição indispensável para o acesso ao ensino secundário. O ensino primário, com duração de seis anos, é destinado às crianças que tenham completado, no mínimo, seis anos de idade no ano da matrícula (LBSSE, n.º 17/16; 32/20, 2016, 2020). Esse marco representa o início formal da transição entre a educação pré-escolar e o ensino primário, perspetivando um melhor desempenho nas classes subsequentes e nos demais níveis do sistema educativo.

As condições para a organização do ensino primário estão definidas do seguinte modo: da 1.ª à 4.ª classe, em regime de monodocência; e da 5.ª à 6.ª classe, conforme regulamentação específica (LBSEE, 2020). Ressalta-se, contudo, que os objetivos centrais do ensino primário se concentram sobretudo na iniciação, particularmente na 1.ª classe, momento que consolida a transição da educação pré-escolar. Esses objetivos incluem:

- a) desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias;
- b) desenvolver e aperfeiçoar a comunicação e a expressão oral e escrita;
- c) consolidar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que favoreçam a socialização;
- d) proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das capacidades cognitivas;
- e) educar as crianças para a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética necessários ao seu desenvolvimento integral;

- 
- f) assegurar a prática sistemática de atividades motoras e desportivas, visando o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

No que se refere às políticas públicas, os 11 Compromissos com a Criança na República de Angola destacam, nos compromissos n.º 4 (alíneas b e c) e n.º 5 (alínea h), a garantia de ampliação da cobertura dos programas voltados à mobilização e à educação das famílias e comunidades nas questões de proteção e desenvolvimento da primeira infância. Incluem-se ainda a criação de programas de formação inicial e continuada de educadores e vigilantes de infância, bem como a implantação de um sistema fiável de produção e difusão de informação sobre educação, contribuindo para uma gestão e monitorização mais eficaz do sistema educativo (CNC-Angola, 2011, p. 7-9).

A Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança (Lei n.º 25/12, de 22 de agosto de 2012), no artigo 9.º (pontos 1 e 2), reforça os deveres gerais dos pais, atribuindo-lhes a responsabilidade de guarda, educação e orientação da criança, assegurando o seu desenvolvimento são e harmonioso, além do cumprimento das decisões judiciais que lhe digam respeito. Já o artigo 55.º (pontos 1 e 4, LPDIC, 2012) atribui às famílias – em especial aos pais – a responsabilidade primordial de educar a criança e garantir seu desenvolvimento, devendo oferecer um ambiente de confiança e afetividade, pautado pelo respeito, pela compreensão e pelo acesso a serviços e apoios que promovam melhores condições de vida.

Por sua vez, o artigo 56.º define as atribuições dos órgãos centrais da Administração do Estado. No que concerne ao setor da Educação (ponto 3, alínea f), estabelece-se a necessidade de promover a comunicação social voltada à família e à criança, de modo a fomentar boas práticas e estimular a procura por serviços educativos. Este aspeto revela-se essencial para fortalecer a colaboração entre educadores e professores, favorecendo a efetivação do processo de transição das crianças da educação pré-escolar para o ensino primário em Angola.

### 3. Representações Sociais e Escolares dos Educadores e dos Professores no Processo Transitório do Pré-Escolar ao Ensino Primário

“Cada nuevo nivel de desarrollo psíquico sigue lógicamente al anterior, y al tránsito de uno a outro aetá condicionado no solo por causas externas, sino también internas, las cuales determinan una nueva posición social de dicho desarrollo”. (Rivero Rodríguez, 2012, p. 81)

A transição do Pré-escolar para o Ensino Primário constitui um marco significativo no percurso educacional das crianças, envolvendo processos de adaptação a novos ambientes, rotinas e expectativas. Mais do que uma passagem formal, trata-se de uma experiência marcada por representações sociais e escolares que, segundo Nova-ChatGPT (2024), influenciam diretamente a qualidade desse processo. Assim, compreender tais representações é condição essencial para promover um diálogo eficaz entre educadores de infância e professores do ensino primário, de modo a assegurar uma transição suave e benéfica.

As representações sociais, entendidas como construções coletivas que refletem valores, crenças e práticas de um grupo social, assumem particular relevância nesse contexto. As concepções dos educadores pré-escolares, por um lado, e dos professores do ensino primário, por outro, revelam diferenças que impactam suas práticas e interações. Tais representações são moldadas por fatores como a posição do grupo profissional, as concepções pedagógicas e o nível de articulação curricular.

No caso dos educadores de infância, seu papel educativo é frequentemente associado à formação das bases emocionais e cognitivas, privilegiando o desenvolvimento integral e a aprendizagem por meio de atividades lúdicas (Nova-ChatGPT, 2024). Essa abordagem é marcada por uma comunicação prática e situacional (Rivero Rodríguez, 2012). Já os professores do ensino primário tendem a enfatizar competências acadêmicas formais, como leitura, escrita e matemática, consideradas fundamentais para o sucesso escolar futuro (Nova-ChatGPT, 2024). Nessa etapa, a comunicação assume caráter extra-situacional (Rivero Rodríguez, 2012).

Essa diferença de enfoques repercute nas percepções de competência. Educadores pré-escolares frequentemente sentem que sua contribuição é subvalorizada diante da centralidade atribuída às habilidades acadêmicas. Em contrapartida, professores do ensino primário percebem que muitas crianças chegam despreparadas, sobretudo quando as expectativas curriculares não se articulam de modo consistente entre as etapas.

As representações escolares, por sua vez, dizem respeito às visões institucionais que moldam políticas e práticas pedagógicas. No contexto angolano, observa-se frequentemente uma desconexão entre as etapas, com impactos na articulação curricular e nas metodologias de ensino. Enquanto os educadores de infância privilegiam um currículo flexível, centrado na criança e na exploração por meio do jogo e da interação social, os professores do ensino primário seguem currículos estruturados, com metas definidas e prazos específicos.

No campo metodológico, essa diferença também se evidencia: os primeiros utilizam abordagens que favorecem a aprendizagem ativa, a autonomia e a curiosidade, ao passo que os segundos recorrem a metodologias mais formais e diretivas, centradas no professor. Quanto às expectativas, os educadores de infância valorizam o desenvolvimento holístico, incluindo competências socioemocionais e habilidades de vida, enquanto os professores do ensino primário demandam rápida aquisição de competências acadêmicas e comportamentais.

Esse desalinhamento, reforçado pela rigidez normativa, pela gestão institucional e pelo distanciamento entre escola e família, pode comprometer o diálogo colaborativo necessário à transição. O predomínio da lógica segundo a qual «o mais importante é o cumprimento do programa» tende a afastar a atenção das necessidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais das crianças, limitando sua integração plena. Diante disso, o desafio central reside em alinhar representações sociais e escolares para que a transição seja não apenas um rito de passagem formal, mas um processo efetivamente inclusivo e promotor do desenvolvimento integral.

#### **4. Desafios e Estratégias do Processo Transitório das Crianças do Pré-Escolar para o Ensino Primário**

A transição escolar constitui um conjunto de processos que envolvem a movimentação de crianças de um nível educacional para outro, envolvendo não apenas mudanças físicas, mas também emocionais e sociais. Contudo, a discrepância nas representações sociais e escolares, como já foi referido podem criar desafios significativos na transição do Pré-escolar para o Ensino Primário. Esses desafios incluem:

1. a descontinuidade educacional, pois a falta de alinhamento entre as expectativas curriculares e metodológicas pode resultar em uma experiência de transição fragmentada para as crianças;
2. a ansiedade e o stresse, pois as crianças que enfrentam uma mudança brusca de ambiente e metodologia podem experimentar ansiedade, o que pode impactar negativamente seu bem-estar e desempenho;
3. A comunicação ineficaz acontece quando, os educadores e professores não compartilham uma compreensão mútua das necessidades e capacidades das crianças, neste caso, a comunicação pode ser prejudicada, dificultando o planejamento conjunto e a implementação de estratégias de transição das crianças do Pré-escolar para o Ensino Primário. Para isso, é importante ter-se em consideração algumas estratégias que podem influenciar no melhoramento da transição das crianças do Pré-escolar para o Ensino Primário.

O termo estratégia tem sido usado numa multiplicidade de contextos e com muitas acepções. O termo começou e continua a ser usado em educação com uma enorme variedade de significados. Também tem sido usado, muitas vezes, como sinónimo de outros termos como abordagem, modelo, método e técnica, e por vezes ainda, como sinónimo de actividade, tática e habilidade (Vieira; Vieira. 2005). Por esta razão a sua polissemia é carregada de muitas interpretações.

Daí que, em sentido lato segundo Lamas (2000, citado por Roldão, 2009, p. 57), uma estratégia constitui “o conjunto de sequências integradas de

procedimentos, acções, actividades ou passos escolhidos com um claro determinado propósito, ou seja, implica um plano de acção para conduzir para o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-lhe de meios”. Assim, uma estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista a sua eficácia, é dependente do grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009).

Daí que, as estratégias com foco no melhoramento da transição do Pré-escolar ao Ensino Primário devem ter uma abordagem ativa desenvolvida com a participação dos seus atores, educadores, professores e pais e/ou encarregado de educação, onde deverá ser envolvido o gerenciamento de trabalho em equipas, realização de tarefas de preparação e aplicação contextual, *feedback* e avaliação entre pares (colegas de profissão), implicando um alto grau de comprometimento individual em prol do grupo, para o bem das crianças na mudança de ciclo formativo para o outro. (Camargo, 2020). Alguma destas estratégias a destacar, e, muitas das quais sugeridas igualmente pelos participantes nesta comunicação são:

1. Apostar na formação contínua dos educadores e professores, através de um maior investimento em programas de formação que abordem a importância da transição e ofereçam estratégias práticas para alinhar práticas pedagógicas entre os níveis de ensino;
2. Promover o diálogo regular, visando o estabelecimento de canais de comunicação contínua entre educadores de infância e professores do ensino primário para discutir expectativas, desafios e sucessos;
3. Incentivar envolvimento familiar, para promover a participação ativa dos pais e/ou encarregados de educação no processo de transição, oferecendo informações e suporte para ajudar as crianças a se adaptarem à nova fase educacional;
4. expandir o processo de observação e avaliação conjunta, através da Implementação de sistemas de observação e avaliação que envolvam tanto os educadores de infância, quanto os professores do Ensino



Primário, garantindo uma visão holística do desenvolvimento das crianças.

## **5. Valorização do Diálogo Colaborativo no Ciclo Transitório do Pré-Escolar ao Ensino Primário: Impacto e Estratégias**

A transição do Pré-escolar para o Ensino Primário constitui um momento decisivo no percurso educacional e emocional das crianças, envolvendo adaptações a novos ambientes, rotinas e expectativas pedagógicas que podem gerar sentimentos de ansiedade, insegurança ou resistência. Para mitigar tais desafios, revela-se imprescindível a existência de um diálogo efetivo e colaborativo entre educadores de infância e professores do Ensino Primário. Essa comunicação não apenas assegura a continuidade do processo educativo, mas também contribui para que as necessidades da criança sejam atendidas de forma integral e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento holístico. O conceito de colaboração, nesse contexto, remete ao trabalho conjunto entre educadores, professores e famílias com o objetivo de assegurar uma transição harmoniosa, em que o diálogo colaborativo designa a interação ativa entre profissionais de diferentes níveis de ensino, orientada para alinhar práticas pedagógicas, expectativas e metodologias. Como sustenta Rivero Ana Cristina Rodríguez (2012, p. 81), “cada etapa requiere de una forma específica de comunicación e actividad que satisfaga las crecientes necesidades del pequeño y estén en correspondência com sus nuevas adquisiciones en el plano psíquico y físico”.

A valorização desse diálogo no ciclo transitório entre Pré-escolar e Ensino Primário revela-se particularmente relevante por envolver múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, o alinhamento curricular permite estabelecer coerência e progressão na aprendizagem. Em segundo, a troca de experiências possibilita a partilha de práticas bem-sucedidas e a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados, contribuindo para o crescimento profissional. Acresce ainda a identificação das necessidades específicas de cada criança, o que permite ajustes pedagógicos mais adequados e sensíveis às suas particularidades.

Outro ponto reside na criação de recursos e materiais que auxiliem na adaptação, assim como na promoção de um ambiente escolar acolhedor, capaz de transmitir segurança e confiança às crianças. Dessa forma, o diálogo colaborativo torna-se um instrumento de promoção do desenvolvimento integral, pois possibilita intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas, fortalece relações de confiança entre famílias e profissionais, e assegura que as aprendizagens adquiridas no Pré-escolar sejam reconhecidas e valorizadas no Ensino Primário, garantindo a continuidade do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Entre as estratégias que contribuem para a construção de um diálogo colaborativo estão as reuniões regulares entre educadores e professores, que viabilizam a partilha de observações sobre o desenvolvimento infantil e a discussão de práticas pedagógicas. Também se destacam os workshops com famílias, em que estas têm a oportunidade de compreender as metodologias de ensino e aprender a apoiar os filhos em casa. A utilização de plataformas digitais de comunicação favorece a troca constante de informações, enquanto as intervenções conjuntas, através de atividades de integração, visitas e projetos comunitários, aproximam ainda mais os diferentes atores envolvidos. Soma-se a isso a importância do feedback contínuo, permitindo ajustes permanentes em função das necessidades emergentes.

Para que essas práticas alcancem sua eficácia plena, é necessário que os profissionais desenvolvam competências específicas. A escuta ativa garante a valorização das vozes das famílias, a empatia e a sensibilidade são essenciais para acolher preocupações e sentimentos, e a formação contínua fortalece habilidades comunicativas e colaborativas. O trabalho colaborativo fundamenta-se ainda na partilha detalhada de informações sobre interesses, habilidades e contextos familiares das crianças, assim como no planejamento conjunto de estratégias pedagógicas, a fim de assegurar que a transição se dê de forma estruturada.

Nesse sentido, a coerência curricular entre Pré-escolar e Ensino Primário é condição indispensável para uma transição eficaz. Exige-se que educadores e

professores conheçam os objetivos e expectativas de cada ciclo, de modo a implementar práticas que preparem as crianças para as novas exigências. No contexto angolano, atividades de pré-leitura, pré-escrita e matemática básica são áreas prioritárias, dado seu impacto direto na qualidade do ensino e da aprendizagem em fases posteriores (PDN, 2018-2022; Cutatela, 2022). O envolvimento das famílias também é fundamental nesse processo, uma vez que reuniões informativas, sessões de esclarecimento e incentivo à participação em atividades escolares fortalecem a continuidade das aprendizagens e o vínculo afetivo da criança com o novo contexto educativo.

A observação sistemática e a avaliação contínua surgem como instrumentos fundamentais para identificar necessidades individuais e ajustar práticas pedagógicas em função do progresso das crianças. Avaliações formativas fornecem feedback constante e específico, permitindo que professores e educadores reorientem suas intervenções. O investimento em formação profissional também se mostra crucial, uma vez que capacitações voltadas à comunicação, à colaboração e às práticas de transição ampliam as possibilidades de sucesso. Nesse ponto, o papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e das Tecnologias Digitais (NTID) merece destaque. Como argumentam Cutatela, Cassela e Tinoca (2025), tais recursos fortalecem a interação entre educadores, professores e famílias, favorecendo a partilha de práticas pedagógicas e permitindo uma adaptação mais fluida.

Autores como Oliveira e Pinto (2013), Piedade e Pedro (2019), Filho, Aleaga e Sacomboio (2020) e Semião e Tinoca (2021) evidenciam que o uso das tecnologias pode transformar as salas de aula em espaços de criatividade, investigação e diálogo, ampliando as possibilidades de construção de novos conhecimentos. Ao tornar as práticas educativas mais personalizadas e centradas no desenvolvimento integral das crianças, as tecnologias emergem como recursos estratégicos para o fortalecimento da transição escolar.

No entanto, é fundamental reconhecer que o período de transição desperta reações adaptativas diversas, como ansiedade, entusiasmo, resistência ou mesmo comportamentos desafiadores (Nova/ChatGPT, 2024). Para apoiar as crianças diante dessas reações, sugerem-se estratégias como a

preparação antecipada, com visitas às escolas e encontros de orientação; o estabelecimento de canais eficazes de comunicação entre famílias e escola; a implementação de programas de acolhimento com atividades lúdicas; a organização de encontros formativos para pais; a disponibilização de apoio psicológico; a promoção de feedback contínuo; e a valorização de conquistas ao longo do processo. Acrescenta-se ainda a utilização de recursos baseados em Inteligência Artificial, que podem otimizar avaliações, fornecer feedback específico e liberar mais tempo para a interação direta com as crianças (Oliveira; Pinto, 2013; Cutatela; Cassela; Tinoca, 2025).

Assim, a transição do Pré-escolar para o Ensino Primário, quando mediada por um diálogo colaborativo efetivo entre educadores, professores e famílias, transforma-se em um processo menos traumático e mais enriquecedor para as crianças. A promoção de práticas comunicativas abertas, o alinhamento curricular, o envolvimento ativo das famílias, a observação e a avaliação contínuas, o investimento na formação profissional e a utilização das tecnologias emergentes configuram-se como elementos essenciais para garantir a continuidade e a qualidade da aprendizagem. A construção de um percurso educativo mais fluido, seguro e integrador depende, portanto, do compromisso colaborativo de todos os atores envolvidos, assegurando que cada criança viva a transição escolar como uma oportunidade de crescimento, confiança e desenvolvimento integral.

## **6. Metodologia, Participantes, Técnicas de Recolha e de Análise dos Dados**

A metodologia utilizada foi qualitativa inserida no paradigma interpretativo. O tipo de investigação foi descritivo. Participaram do estudo 9 docentes dos quais 4 do curso de ensino Pré-escolar e 5 do curso de Ensino Primário. Igualmente participaram 11 estudantes finalistas distribuídos em 4 do Pré-escolar e 7 do Ensino Primário, ambos vinculados ao Departamento de Educação de Infância na Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB) e, estes últimos, já no exercício das funções de educadores nos jardins-de-infância

(creches) e professores nas Escolas Primárias e Complexos Escolares do Ensino Primário, do Cuito/Bié em Angola.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram: a pesquisa de documentos primários (oficiais) (a LBSEE 2016, 2020; PDN (2018-2022) cuja finalidade é a de constatar as orientações relativas ao processo de transição das crianças. Uma conversa informal com os referidos docentes em uma das salas da Escola Superior Pedagógica do Bié, com o objectivo de explorar as percepções, comunicações e experiências dos participantes e como valorizam a transição do Pré-escolar para o Ensino Primário. A análise dos dados foi efectuada através dos documentos analisados, das respostas dos participantes, devidamente triangulados e sustentados a partir da análise de conteúdo, a posição teórica sustentada por diferentes autores referidos no corpo do trabalho e do discurso do autor.

## **7. Interpretação dos Dados**

A análise documental visou examinar dispositivos normativos centrais ao estudo. Verificou-se que a LBSEE (2016; 2020) não contempla de forma específica o diálogo colaborativo entre educadores e professores no processo de transição escolar. Tal aspecto aparece de modo indireto nos fins da educação e nos objetivos do subsistema do Ensino Pré-escolar e Primário, regulados pelos artigos 23º e 27º. O envolvimento familiar igualmente carece de delimitação explícita, sendo apenas tangenciado no âmbito do Ensino Superior, regido pelo Decreto-Lei nº 273. Já a formação docente é prevista de maneira genérica, com concreção parcial nas instituições de ensino superior pedagógico e nas escolas de magistério primário, mas sem ênfase nos processos de transição.

No PDN (2018-2022), observa-se que o diálogo colaborativo permanece inconsistente. O alinhamento curricular continua condicionado ao tempo de permanência da criança nos subsistemas, enquanto o envolvimento familiar é fragilizado pela vulnerabilidade de certos contextos socioeconômicos. A formação e o desenvolvimento profissional revelam-se insuficientes, em razão da carência de recursos materiais e humanos.

Por fim, o INADE (2025) reitera limitações semelhantes: a ausência de reconhecimento formal do diálogo colaborativo, a dependência estrutural da transição e a necessidade de maior apoio situacional às famílias. Ressalta-se, ainda, a urgência de qualificação docente específica para enfrentar tais desafios.

## **8. Excerto Dialógico da Entrevista Feita aos Docentes do Departamento de Infância, do Ensino Pré-Escolar e do Ensino Primário na ESPB em Angola**

De forma geral, os docentes identificam como principal desafio no processo de facilitação da transição do Pré-escolar para o Ensino Primário as dificuldades de assegurar uma comunicação contínua e sistemática acerca da trajetória dos alunos, considerando-se as suas particularidades individuais. Em contrapartida, advogam por uma perspectiva colaborativa, que envolva de modo articulado todos os agentes educativos no acompanhamento das crianças, mediante atividades atrativas e dialógicas. Defendem, igualmente, que o estabelecimento de um diálogo permanente constitui fator essencial para tornar o processo de transição mais eficaz, pleno e promotor do bem-estar infantil.

No que se refere às estratégias de aprimoramento da transição, destacam-se propostas como a realização de visitas e a promoção de trocas de experiências objetivas entre crianças do Pré-escolar e do Ensino Primário. Também se enfatiza a importância da participação ativa de educadores e professores em processos de comunicação e colaboração, com destaque para atividades conjuntas entre os dois ciclos, de modo a favorecer a integração gradual e significativa.

Outro ponto salientado é a necessidade de uniformização dos currículos, incorporando objetivos que contemplem de forma explícita a transição escolar e prevejam as possíveis reações adaptativas das crianças. Tal medida é entendida como fundamental para conferir maior coerência e continuidade pedagógica entre os níveis de ensino.

Paralelamente, considera-se imprescindível o envolvimento crescente das famílias no processo, atribuindo-se aos pais e encarregados de educação a

responsabilidade de apoiar sistematicamente os filhos e acompanhar de perto o seu percurso escolar. Finalmente, os docentes defendem o investimento em formações específicas direcionadas à transição entre estas etapas, como condição indispensável para fortalecer competências profissionais e assegurar práticas mais qualificadas e consistentes.

### **9. Excerto Dialógico Resultante da Entrevista Feita nas Finalistas do Departamento de Infância no Exercício de Funções de Educadores nos Jardins-de-Infância**

A análise em questão revela-se relevante no ciclo transitório, dado que a maioria dos estudantes reconhece o valor do diálogo contínuo entre docentes acerca da passagem das crianças do Pré-escolar para o Ensino Primário. A unanimidade quanto ao método indicado confirma a pertinência do contacto direto e permanente, favorecendo a colaboração entre docentes, em particular aqueles já em exercício profissional. Tal prática pode ampliar a produtividade, a liberdade expressiva e reduzir custos, constituindo alternativa mais eficaz que modalidades de comunicação à distância, frequentemente limitadas no contexto angolano em virtude das fragilidades no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, da escassez de recursos didático-informáticos e da precariedade da rede de internet e banda larga (Cutatela; Cassela; Tinoca, 2015).

Entre os principais obstáculos à comunicação destacam-se as diferenças curriculares, que refletem a ausência de alinhamento entre diretrizes do Pré-escolar e do Ensino Primário. Soma-se a resistência profissional, traduzida na falta de interesse de alguns educadores e professores em aspectos específicos da transição. Acresce a insuficiência de formação específica, sobretudo no que tange à flexibilidade e autonomia curricular, metodologias de ensino e didáticas próprias. A escassez de tempo, ainda que menos recorrente, também se revela impeditiva, ao restringir a participação efetiva no processo colaborativo, comprometendo a consolidação de uma transição equilibrada.

Quanto aos desafios previstos, os estudantes sublinham a necessidade de formação continuada para a aquisição de ferramentas e metodologias



adequadas, bem como a promoção da colaboração entre pais, educadores e professores, acompanhando as crianças em diferentes contextos. Defendem, ainda, a realização de atividades conjuntas que estimulem cooperação e socialização, fortalecendo o diálogo entre escola e família como pilar essencial para o sucesso do processo transicional.

## 10. Considerações Finais

A transição do pré-escolar para o ensino primário constitui um momento decisivo no percurso educativo da criança, com implicações diretas no seu desenvolvimento académico, social e emocional. Nesse processo, o diálogo entre educadores de infância e professores do ensino primário revela-se imprescindível, uma vez que permite alinhar práticas pedagógicas, assegurar a continuidade curricular e fortalecer a cooperação entre os diferentes intervenientes. A comunicação aberta, ancorada em princípios de colaboração e respeito mútuo, cria condições para que a criança vivencie uma passagem mais fluida e positiva entre contextos educativos distintos.

A compreensão das representações sociais e escolares de cada grupo profissional é igualmente fundamental. Ao reconhecer como educadores e professores percebem o processo de transição, torna-se possível identificar convergências e desafios, possibilitando a construção de estratégias comuns que promovam a coesão das aprendizagens. Neste sentido, a articulação entre currículo, práticas pedagógicas e envolvimento familiar sustenta um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

Importa sublinhar que a transição não se reduz a um movimento administrativo, mas traduz-se numa experiência relacional que afeta a segurança, a autoestima e o desempenho da criança. Assim, a criação de um ambiente positivo e acolhedor depende da cooperação entre profissionais e famílias, exigindo investimento na formação docente e no fortalecimento de parcerias educativas. A participação ativa dos pais ou encarregados de

educação deve ser incentivada, não apenas como suporte complementar, mas como dimensão constitutiva do processo de aprendizagem.

Deste modo, defende-se que o diálogo colaborativo se configure como filosofia pedagógica, pautada por uma abordagem integrativa e de continuidade. Tal perspectiva garante que as experiências educativas sejam progressivas e harmoniosas, permitindo às crianças desenvolverem o seu potencial em contextos coesos e articulados.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Decreto-presidencial nº 205.135, de 3 de setembro de 2018.**

Aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

Disponível em: <https://www.lex.ao>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ANGOLA. **Decreto-lei nº 273.168, de 21 de outubro de 2020.** Aprova o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário e professores do ensino secundário. Disponível em:

<http://www.miscti.gov.ao>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ANGOLA, República de. (2012). Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento integral da Criança. Lei nº 25/12 de 22 de agosto. Publicado em Diário da República Iª Série n.º 162 de 22 de Agosto de 2012 (p. 3692). Assembleia Nacional: Luanda

ANGOLA, República de. (2011). 11 Compromissos Com a criança. Para um Futuro Melhor, Cuidemos da Criança. In: Conselho Nacional da Criança: V Fórum Nacional Sobre a Criança/Criança Prioridade Absoluta, 3ª versão, p-7-9. Luanda: Angola;

CARDONA, Maria João. (2011). Educação Pré-escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21*, p. 141-159, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>

CAMARGO, Fausto. (2020). Desenvolvimento de competências por meio de estratégias pedagógicas de aprendizagem ativas. In: Bebal, Blasius (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: penso, p. 76-86.

CUTATELA, A. CH; CASSELA. E. A. D; TINOCA, L. A. F. (2025). Desafios para a implementação da Inteligência Artificial No Ensino Superior em Angola. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP). *Revista Paradigma, Maracay, XLVI, Edición Normal, Numero 1, e2025001*, janeiro-

---

junho, p.1-18. DOI:

<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.10112251.2025.e2025001.id1592>

GOMES, Sónia Elisa Delgado de Veiga (2020). A transição do pré-escolar para o 1º Círculo do ensino Básico: *trabalho colaborativo entre educadores e professores*. (Dissertação de Mestrado). ISEC/ Lisboa: Instituto Superior De Educação e Ciências.

NIZA, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre a Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china, Lda;

NOVA (2024). Estratégias para Superar Reações Adaptativas. Criada e sugerida pelo Nova -*ChatGPT*, disponível em: <https://novaappai.page.link/WQq5uSXYap4w7hF96>. Acesso em 23 de Dezembro de 2024, Cuito/Bié: Angola;

NOVA (2025). Estratégias para Superar Reações Adaptativas. Criada e sugerida pelo Nova -*ChatGPT*, disponível em: <https://novaappai.page.link/WQq5uSXYap4w7hF96>. Acesso em 03 de Dezembro de 2025, Cuito/Bié: Angola;

RIVERO, Ana Cristina Rodríguez (coord.). (2012). *Lecturas de psicología Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación: Havana – Cuba

POPKEWITZ, Thomas. S., BLOCH, Marianne. (2000). Construindo a Criança e a Família: Registos de Administração Social e Registos de liberdade. In: ANTÓNIO N & JÜRGEN S, (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. EDUCA: Lisboa, p: 33-68.

ROLDÃO, Maria Céu do. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia. Portugal;

VIEIRA, Rui Marques, & VIEIRA, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem: O Questionamento Promotor do Pensamento Crítico*. Instituto Piaget. Stória Editores, Lda.: Lisboa;