RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

A educação de infância como subsistema autónomo: fundamentos pedagógicos, enquadramento jurídico e a tensão da Classe de Iniciação nas escolas do Ensino Primário em Angola

Early childhood education as an autonomous subsystem: pedagogical foundations, legal framework and the tension of the Initiation Class in Angolan primary schools

La educación infantil como subsistema autónomo: fundamentos pedagógicos, marco jurídico y la tensión de la Clase de Iniciación en las escuelas de Enseñanza Primaria de Angola

Garcia Manuel Cabando – Escola Superior Pedagógica do Bengo. garcia.cabandoespbengo.edu.ao@gmail.com | Tel.: 946 502 216 | https://orcid.org/0009-0007-2980-4490 | http://lattes.cnpq.br/4072019193276852
Vicente Ricardo Pedro Nguinamau – Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte. vicenteespecn@gmail.com | Tel.: 949963909 | https://orcid.org/0009-0008-6747-2180 | http://lattes.cnpq.br/0904830941682617
Massueme Sebastião Celestino – Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge, Angola. Centro Infantil Comunitário de Quimalundo, Município de Púri. massueme@hotmail.com | https://orcid.org/0009-0005-5397-9755
Julieta Cassova Alice Cativa – Instituto Superior Politécnico Ndunduma Bié/Angola. Julietacassovaalicecativa@gmail.com | https://orcid.org/0009-0009-1663-3885

Resumo:
A Educação Pré-Escolar é frequentemente reduzida, nos discursos públicos e na prática institucional, a uma etapa de preparação para o Ensino Primário. Este artigo sustenta a tese contrária: a educação de infância é o início da construção da personalidade da criança e, na metáfora que orienta o estudo, o alicerce não é o projeto da casa, mas a própria casa a erguer-se. Com uma abordagem qualitativa, de natureza documental e hermenêutico-jurídica, analisam-se a Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16), a Constituição da República de Angola, a legislação de proteção da criança e a literatura pedagógica relevante. Os resultados mostram que a Lei de Bases consagra o Subsistema de Educação Pré-Escolar como um dos seis subsistemas e um dos quatro níveis do sistema (arts. 17.º e 21.º), com duas etapas e uma tipologia própria de instituições (arts. 23.º, 58.º e 59.º), mas admite, no n.º 2 do art. 23.º, que a Classe de Iniciação seja ministrada em escolas do Ensino Primário. Argumenta-se que esta faculdade, quando convertida em regra, esvazia o subsistema e contraria a sua coerência sistemática e teleológica, ainda que não constitua, em sentido estrito, uma ilegalidade. Propõem-se medidas de expansão da rede de instituições, de formação de educadores e de revisão normativa.

Palavras-chave: Educação de infância; Subsistema de Educação Pré-Escolar; Classe de Iniciação; Lei n.º 32/20; Angola.

Abstract:
Preschool education is often reduced, in public discourse and institutional practice, to a stage of preparation for primary school. This article defends the opposite thesis: early childhood education is where the child's personality begins to be built and, in the metaphor guiding this study, the foundation is not the blueprint of the house but the house itself rising. Using a qualitative, documentary and legal-hermeneutic approach, it analyses Law No. 32/20 of 12 August, which amends the Basic Law of the Education and Teaching System (Law No. 17/16), the Constitution of Angola, child-protection legislation and the relevant pedagogical literature. The findings show that the Basic Law establishes the Preschool Education Subsystem as one of

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

six subsystems and one of four levels of the system (arts. 17 and 21), with two stages and its own typology of institutions (arts. 23, 58 and 59), yet allows, in art. 23(2), the Initiation Class to be taught in primary schools. It is argued that this possibility, when turned into the rule, hollows out the subsystem and undermines its systematic and teleological coherence, even if it is not, strictly speaking, unlawful. Measures are proposed for expanding the network of institutions, strengthening educator training and revising the legal text.

Keywords: Early childhood education; Preschool Education Subsystem; Initiation Class; Law No. 32/20; Angola.

Resumen:
La Educación Preescolar suele reducirse, en los discursos públicos y en la práctica institucional, a una etapa de preparación para la Enseñanza Primaria. Este artículo sostiene la tesis contraria: la educación infantil es el comienzo de la construcción de la personalidad del niño y, en la metáfora que orienta el estudio, los cimientos no son el proyecto de la casa, sino la propia casa que se levanta. Mediante un enfoque cualitativo, documental y hermenéutico-jurídico, se analizan la Ley n.º 32/20, de 12 de agosto, que modifica la Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza (Ley n.º 17/16), la Constitución de la República de Angola, la legislación de protección del niño y la literatura pedagógica relevante. Los resultados muestran que la Ley de Bases consagra el Subsistema de Educación Preescolar como uno de los seis subsistemas y uno de los cuatro niveles del sistema (arts. 17 y 21), con dos etapas y una tipología propia de instituciones (arts. 23, 58 y 59), pero admite, en el apartado 2 del art. 23, que la Clase de Iniciación se imparta en escuelas de Enseñanza Primaria. Se argumenta que esta posibilidad, convertida en regla, vacía el subsistema y contradice su coherencia sistemática y teleológica, aunque no constituya, en sentido estricto, una ilegalidad. Se proponen medidas de expansión de la red institucional, formación de educadores y revisión normativa.

Palabras clave: Educación infantil; Subsistema de Educación Preescolar; Clase de Iniciación; Ley n.º 32/20; Angola.

1. Introdução

Quando se pergunta, em Angola e em muitos outros países, para que serve a educação de infância, a resposta mais comum é que serve para preparar a criança para a escola. A formulação aparece nos discursos de pais e de gestores, nos programas de ação das instituições públicas e, como se verá, até nas próprias normas que organizam o sistema educativo. É uma resposta compreensível, porque a entrada no Ensino Primário é um marco visível e mensurável. É, no entanto, uma resposta incompleta, e a incompletude tem consequências práticas: onde a infância é vista como antecâmara da escola, os seus recursos, os seus espaços e os seus profissionais tendem a ser tratados como acessórios.

Este artigo parte de uma convicção oposta, que importa enunciar com clareza. A criança não chega ao mundo como uma superfície em branco à espera de ser preenchida pela escola; chega como sujeito que sente, explora, pergunta e constrói significados desde os primeiros dias. Nesse sentido, a educação de infância não prepara o início da formação da personalidade: é esse

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

início. Se se aceitar uma imagem simples, a da construção de uma casa, a tentação é dizer que o alicerce prepara a casa. Propõe-se aqui uma leitura diferente: o alicerce não é o projecto da casa, é a própria casa a erguer-se. Cada experiência vivida na creche e no jardim de infância já faz parte da estrutura que a pessoa virá a ser, e não pode ser adiada nem recuperada com o mesmo efeito mais tarde.

Esta tese tem um correspondente jurídico. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), na redacção dada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, organiza o sistema em seis subsistemas e quatro níveis de ensino, e define o Subsistema de Educação Pré-Escolar como «a base da educação» (Angola, 2020, art. 21.º). Esse subsistema estrutura-se em duas etapas, a creche e os jardins de infância (com os centros infantis comunitários), e dispõe de uma tipologia própria de instituições. Ao mesmo tempo, o mesmo diploma permite que a Classe de Iniciação, dirigida a crianças dos 5 aos 6 anos, seja ministrada em escolas do Ensino Primário (art. 23.º, n.º 2). Na prática, esta possibilidade tem levado muitas vezes a que a presença da educação de infância no terreno se resuma a uma classe, integrada num edifício e numa lógica escolares que não são os seus.

É esta situação que motiva o presente estudo. A pergunta que o orienta é a seguinte: em que medida o enquadramento jurídico angolano reconhece a educação de infância como subsistema autónomo e como deve ser interpretada a integração da Classe de Iniciação em escolas do Ensino Primário à luz desse reconhecimento? O objectivo geral é analisar a coerência entre os fundamentos pedagógicos da educação de infância, o seu estatuto jurídico e a organização efectiva da oferta. De modo específico, pretende-se (i) fundamentar teoricamente o valor próprio da educação de infância; (ii) identificar, nas normas constitucionais, internacionais e legais, os dispositivos que sustentam a sua autonomia; (iii) examinar a tensão entre o art. 23.º, n.º 2, e o restante regime do subsistema; e (iv) formular propostas para a formação de educadores e para o aperfeiçoamento normativo.

O estudo justifica-se por três razões. Em primeiro lugar, a investigação sobre o desenvolvimento humano converge na ideia de que os primeiros anos são decisivos e de que as desigualdades que aí se instalam tendem a persistir. Em segundo lugar, Angola tem uma população muito jovem, o que torna a qualidade da oferta para a primeira infância uma questão de interesse nacional. Em terceiro lugar, a discussão sobre a localização da Classe de Iniciação raramente é feita com base no texto da lei e na sua interpretação rigorosa, o que favorece tanto defesas como críticas imprecisas. O contributo pretendido é, por isso, também o de separar o que a lei diz do que se lhe atribui.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

O artigo organiza-se em dez partes. Após esta introdução, descreve-se a metodologia; a terceira parte apresenta os fundamentos teóricos; a quarta, o enquadramento internacional, africano e constitucional; a quinta analisa o regime da Lei n.º 32/20 para o Subsistema de Educação Pré-Escolar; a sexta examina a tensão da Classe de Iniciação; a sétima discute as implicações para o currículo, a inclusão e a formação docente; a oitava formula propostas; a nona indica limitações e agenda de investigação; e a décima apresenta as conclusões.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Para além da tábua rasa

A imagem da criança como "tábua rasa", associada à tradição empirista de Locke (1690), sustentou durante séculos uma concepção de infância como tempo de espera. Se a mente do recém-nascido é uma página em branco, o papel do adulto é inscrever nela o que se considera necessário, e a escola, com o seu currículo formal, é o lugar por excelência dessa inscrição. Decorre desta lógica que tudo o que antecede a escola é, na melhor das hipóteses, preparação.

O conhecimento acumulado ao longo do século XX tornou esta imagem insustentável. Piaget e Inhelder (1969) mostraram que a criança constrói ativamente os seus esquemas de compreensão através da ação sobre os objetos e da interação com o ambiente, passando por formas de pensar qualitativamente próprias, e não por versões incompletas do pensamento adulto. Vygotsky (1978) acrescentou que essa construção é social e culturalmente mediada: o desenvolvimento ocorre pela interação, pela linguagem e pelos instrumentos culturais, e a brincadeira cria um espaço em que a criança ensaia capacidades que ainda não domina na vida quotidiana. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, central neste autor, esclarece que a aprendizagem mais significativa acontece no intervalo entre o que a criança faz sozinha e o que consegue fazer com o apoio de alguém mais experiente.

Destas contribuições decorre uma consequência para a organização da educação: se a criança é sujeito ativo desde cedo, a educação de infância não pode ser pensada como simples antecâmara de outra coisa. Pode e deve preparar para a escola, mas essa é uma das suas consequências, e não a sua razão de ser.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

2.2. O alicerce e a casa

A metáfora da construção ajuda a tornar a diferença visível. Na leitura tradicional, o alicerce é a parte da obra que se faz antes da casa propriamente dita: é um trabalho preparatório, necessário, mas que só ganha sentido quando as paredes e o telhado se erguem. A criança da educação de infância seria, nesta imagem, uma criança «em obras», cujo valor está no que virá depois.

A leitura que aqui se defende é outra. O alicerce não é o projeto da casa; é a própria casa a erguer-se. Aquilo que acontece na primeira infância não é um ensaio da vida futura, mas vida, com a sua densidade própria, que ao mesmo tempo estrutura tudo o que vem depois. A criança de quatro anos que aprende a esperar a sua vez, a cuidar de uma planta, a dizer o que sente e a ser escutada não está a treinar para ser pessoa; está a ser pessoa, e fá-lo de forma que deixará marcas duradouras na sua identidade.

Esta leitura tem três corolários. O primeiro é o reconhecimento do valor intrínseco do presente da criança: a qualidade da educação de infância mede-se também pelo bem-estar, pela participação e pelo desenvolvimento que proporciona hoje, e não apenas pelo desempenho que prepara para amanhã. O segundo é o da continuidade, e não de ruptura, entre a infância e a escolaridade: a transição para o Ensino Primário deve ser cuidadosamente articulada, mas não deve apagar a especificidade pedagógica do que a antecede. O terceiro é de natureza institucional: se a educação de infância é a construção inicial da personalidade, exige instituições, espaços, profissionais e orientações pedagógicas à altura dessa responsabilidade.

É importante evitar um mal-entendido. Afirmar que a educação de infância não é mera preparação não equivale a negar que prepara para a escola. A literatura é consistente em que as crianças que frequentam uma educação de infância de qualidade tendem a entrar no Ensino Primário em melhores condições. O que se rejeita é a redução da finalidade a esse efeito.

2.3. Contexto, comunidade e saberes locais

A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) situa o desenvolvimento da criança em sistemas encaixados e interdependentes: a família, a instituição educativa, a comunidade, a cultura e as políticas públicas influenciam-no em níveis distintos e em interação. Para o contexto angolano isto significa que a qualidade da educação de infância não depende apenas da sala de atividades, mas das condições familiares, territoriais e institucionais em que a criança

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

vive. Gando & Gando (2023), ao reconstituírem a trajetória histórica da atenção educativa à primeira infância no país, evidenciam precisamente as lacunas que persistem na formação do educador pré-escolar e na estrutura da oferta.

E Freire (1996) acrescenta uma dimensão ética: ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos, diálogo e reconhecimento de cada criança como sujeito. Em articulação com esta ideia, Santos e Meneses (2009) propõem uma ecologia de saberes que valoriza o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes comunitários. Em Angola, onde as comunidades detêm conhecimentos próprios sobre a terra, a água, as plantas, as histórias e as formas de cuidado, uma educação de infância enraizada no meio é, por natureza, mais inclusiva e culturalmente significativa. Esta ideia será retomada ao discutir o currículo.

2.4. O que sabemos sobre a importância dos primeiros anos?

A investigação e a literatura científica evidenciam de forma inequívoca que, os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento subsequente da criança. As experiências e as relações estabelecidas durante a primeira infância moldam a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, influenciando de forma decisiva a saúde, a aprendizagem e o comportamento ao longo de todo o ciclo vital (Shonkoff & Phillips, 2000).

Nesta perspetiva, a importância atribuída a esta etapa encontra amplo suporte no campo da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. No desenvolvimento cognitivo e intelectual precoce, Bloom (1977) demonstrou que cerca de metade do desenvolvimento da inteligência humana se consolida até aos dois anos de idade, e cerca de dois terços até aos quatro anos. De forma complementar, Zinga, (2016) assinala que cerca de 50% do acervo intelectual acumulado por um indivíduo até aos dezessete anos já se encontra fixado aos quatro anos, enquanto os 30% seguintes são adquiridos entre os quatro e os oito anos.

Quanto a formação integral e personalidade, Antes dos seis anos, o desenvolvimento das faculdades infantis ocorre a um ritmo acelerado. As evidências científicas sublinham que os primeiros cinco anos de vida são críticos tanto para o desenvolvimento das aptidões lógicas, capacidade de raciocínio, resolução de problemas e competências linguísticas como para a construção do equilíbrio emocional e da capacidade de socialização (Dieuzeide, cit. em Zinga, 2016).

Numa linha complementar, a análise económica de Heckman (2006) conclui que o retorno do investimento em capital humano é tanto maior quanto mais cedo é realizado,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

demonstrando que as desvantagens acumuladas na infância se tornam substancialmente mais difíceis e dispendiosas de corrigir em fases posteriores. Embora parte significativa destes estudos clássicos e internacionais tenha sido realizada noutros contextos, a sua mensagem de fundo alinha-se perfeitamente com os achados nacionais em Angola relativamente às lacunas da oferta e às exigências de formação de educadores (Gando & Gando, 2023).

2.5. Pedagogia da infância e o risco de "primarização"

A educação de infância tem uma pedagogia própria. Assenta na brincadeira, na exploração, nas rotinas de cuidado, na linguagem oral, na relação afetiva com o adulto e com os pares, e articula, de forma indissociável, o cuidar e o educar. Candanda et al. (2026), num estudo de caso sobre o lúdico em contexto pré-escolar angolano, mostram como as práticas lúdicas podem articular a pedagogia contemporânea e as tradições culturais locais.

O risco que decorre da integração da educação de infância em estruturas desenhadas para outro nível é o que se pode designar, em termos conceptuais, por "primarização": a adopção, na educação de infância, de uma lógica de escola primária, com horários rígidos, divisão por disciplinas, ênfase na cópia e na avaliação formal precoce, e espaços e mobiliário concebidos para crianças mais velhas. Tati, Tchissende, Leite e Fernandes (2025) assinalam, a propósito do currículo da Educação Pré-Escolar e do Ensino Primário, tensões entre o currículo formal e as condições reais de efetivação nas escolas, o que torna este risco plausível, embora a sua extensão deva ser verificada empiricamente.

3. Enquadramento internacional, africano e constitucional

3.1. Direitos da criança e educação na primeira infância

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reconhece o direito à educação (art. 28.º), define como finalidade da educação o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das capacidades mentais e físicas da criança até ao seu potencial máximo (art. 29.º, n.º 1, alínea a) e consagra o direito ao descanso, aos tempos livres e ao jogo (art. 31.º). A leitura conjunta destas normas oferece um suporte direto à tese defendida: a educação, em qualquer idade, tem por fim o desenvolvimento pleno da criança e não apenas a sua preparação para etapas seguintes.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

O Comité dos Direitos da Criança, no Comentário Geral n.º 7 (2005), definiu a primeira infância como o período que vai do nascimento até aos oito anos e sublinhou que as crianças pequenas são titulares de direitos e devem ser abordadas de forma holística, o que inclui o seu direito a serviços de educação e cuidados de qualidade. No Comentário Geral n.º 17 (2013), o mesmo Comité detalhou o direito ao descanso, ao lazer, ao jogo e às actividades recreativas, que se aplica de forma particular às crianças mais novas. A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) consagra, por sua vez, o direito à educação no art. 11.º, orientado para o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das capacidades da criança.

No plano das metas globais, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, meta 4.2, compromete os Estados a assegurar que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a desenvolvimento, cuidados e educação pré-escolar de qualidade, de modo a estarem preparados para o ensino primário (ONU, 2015). A formulação final desta meta ilustra o carácter duplo do discurso internacional: a educação pré-escolar é apresentada como direito e como preparação, e é essa dualidade que importa gerir sem reduzir uma à outra.

3.2. A Constituição da República de Angola

A Constituição consagra os direitos da criança como direitos fundamentais. O n.º 6 do art. 35.º estabelece que a proteção dos direitos da criança, nomeadamente a sua educação integral e harmoniosa, a proteção da sua saúde e as condições de vida e de ensino, constitui absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade. O art. 80.º, dedicado à infância, reconhece à criança direito a atenção especial da família, da sociedade e do Estado, que devem colaborar para assegurar a sua ampla proteção contra o abandono, a discriminação, a opressão, a exploração e o abuso de autoridade.

A expressão “educação integral e harmoniosa” é particularmente relevante. Ela impede uma leitura puramente instrumental da educação de infância, porque o que é protegido como prioridade absoluta é a formação integral da criança, desde logo na fase em que essa formação se inicia. A esta base juntam-se as tarefas fundamentais do Estado em matéria de educação e de desenvolvimento sustentável (art. 21.º) e o direito a um ambiente sadio (art. 39.º), que fundamentam, como se defendeu noutro estudo, a articulação entre educação de infância, sustentabilidade e cidadania ecológica.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

3.3. Proteção da criança e política para a primeira infância

A Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto, que desenvolve os direitos da criança tal como definidos na Constituição, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Carta Africana, determina que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, a efetivação dos seus direitos (art. 2.º). Mais recentemente, o Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de Abril, aprovou a política nacional para a primeira infância, que reconhece a situação desafiante da criança nessa fase e inclui, entre as medidas previstas, o acesso gratuito à creches e jardins de infância públicos.

Este último dado é importante para a argumentação: o próprio Estado, ao nível das políticas públicas, refere-se a creches e a jardins de infância públicos como instituições a garantir, e não apenas a classes integradas noutras escolas. O instrumento de política converge, assim, com o regime de tipologia das instituições da Lei de Bases, que será analisado a seguir.

4. A Lei n.º 32/20 e o Subsistema de Educação Pré-Escolar

4.1. O lugar do subsistema no sistema de educação e ensino

A Lei de Bases, na versão republicada pela Lei n.º 32/20, define o Sistema de Educação e Ensino como unificado, constituído por seis Subsistemas de Ensino e quatro Níveis de Ensino (art. 17.º, n.º 1). A Educação Pré-Escolar figura, ao mesmo tempo, como primeiro Subsistema (art. 17.º, n.º 2, al. a)) e como primeiro Nível de Ensino (art. 17.º, n.º 3, al. a), ao lado do Ensino Primário, do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Esta dupla qualificação tem alcance jurídico: um nível de ensino não é um complemento de outro nível, e um subsistema não é uma classe, mas um conjunto organizado de estruturas, modalidades e instituições, nos termos da própria definição de sistema constante do art. 2.º, n.º 2.

O art. 7.º, ao enunciar o princípio da integralidade, reforça esta leitura ao exigir a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino. A articulação pressupõe partes distintas que se ligam entre si. Se uma das partes desaparece, absorvida pela seguinte, o que resta já não é articulação, mas continuidade indiferenciada.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

4.2. Definição e fins do subsistema

O art. 21.º define o Subsistema de Educação Pré-Escolar nos seguintes termos: é "a base da educação, que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor". O art. 22.º fixa três objetivos gerais: estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral (al. a); permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia (al. b); e desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a atividade lúdica (al. c).

A análise destes dois artigos permite três observações. A primeira é que a qualificação como base da educação aponta para uma função fundacional, que é o sentido que o presente estudo atribui à metáfora do alicerce. A segunda é que os objetivos têm um conteúdo claramente pedagógico próprio, centrado no desenvolvimento integral, no ambiente, na participação, na expressão e no jogo, e não na antecipação de conteúdos escolares. A terceira, que importa registar com honestidade, é que a alínea a) do art. 22.º inclui a facilitação da entrada no Ensino Geral. A lei reconhece, portanto, a dimensão preparatória. Mas fá-lo como parte de um objectivo mais amplo, que começa por estimular o desenvolvimento da criança e garantir-lhe um ambiente sadio, e não como finalidade exclusiva. O discurso que reduz a educação de infância à preparação para a escola faz, assim, uma leitura parcial da lei.

4.3. Estrutura: de ciclos a etapas

O art. 23.º, n.º 1, na redacção da Lei n.º 32/20, determina que a Educação Pré-Escolar se estrutura em duas etapas: a creche, dos 3 meses aos 3 anos de idade, e os jardins de infância e centros infantis comunitários ou centros de educação comunitária, dos 3 aos 5 anos de idade no ano da matrícula, compreendendo a Classe de Iniciação dos 5 a 6 anos de idade.

Ainda é interessante considerar que, o subsistema de educação pré-escolar é composto em dois ciclos (creche e jardim de infância) corresponde ao regime anterior, anterior à Lei n.º 17/16, em que a educação pré-escolar se estruturava em dois ciclos. A Lei n.º 17/16, na sua redacção originária, previa três etapas, sendo a Classe de Iniciação uma etapa autónoma. A Lei n.º 32/20 reorganizou-as em duas etapas, absorvendo a Classe de Iniciação na segunda. Esta

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

evolução é relevante porque mostra que a autonomia da Classe de Iniciação foi atenuada em 2020, ao mesmo tempo que se reafirmava a autonomia do subsistema.

4.4. Tipologia e designação das instituições

O diploma de 2020 (Lei de Base) foi justificado, no seu preâmbulo, pela necessidade de melhor clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada Subsistema de Ensino. No que toca à educação pré-escolar, o art. 58.º, n.º 1, estabelece como tipos de instituições as creches e os jardins de infância, estes últimos agrupados com os centros infantis comunitários e os centros de educação comunitária. O art. 59.º, n.º 1, al. b), designa as instituições da segunda etapa como jardins de infância, centros infantis comunitários ou centros de educação comunitária, dos 3 aos 5 anos de idade no ano de matrícula. A redacção originária do art. 58.º previa, em contraste, que as instituições de educação pré-escolar eram “Centros Infantis!”, designação única que a Lei n.º 32/20 veio diferenciar.

O que resulta daqui é que a lei prevê uma rede própria de instituições para a educação de infância, com identidade tipológica e designação autónomas. O legislador de 2020 teve o cuidado de diferenciar creche e jardim de infância, e não de os dissolver noutras estruturas. Este é o fundamento textual mais sólido para a afirmação de que o subsistema tem, em princípio, instituições que lhe são próprias.

4.5. Obrigatoriedade, gratuitidade e supervisão

A obrigatoriedade da educação abrange, segundo o art. 12.º, n.º 2, a Classe de Iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário. O art. 11.º, n.º 3, por sua vez, atribui ao Estado o dever de garantir e promover as condições necessárias para tornar gratuita a frequência da Classe de Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar “denominada atualmente por alimentação escolar” nas instituições públicas. A obrigação e a gratuitidade, no subsistema pré-escolar, concentram-se, portanto, na Classe de Iniciação. As duas etapas anteriores (creche e jardim de infância dos 3 aos 5 anos) não são juridicamente obrigatórias nem têm garantia de gratuitidade na própria Lei de Bases.

Esta assimetria ajuda a explicar um fenómeno que se observa na prática: sendo a Classe de Iniciação a parte do subsistema que o Estado se compromete a garantir de forma mais firme, e sendo a escola primária a estrutura pública mais disseminada no território, é natural que seja

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

a Classe de Iniciação, em escolas primárias, a assumir o rosto visível da educação de infância. A consequência, porém, é que as etapas dos 0 aos 5 anos ficam dependentes de iniciativas públicas limitadas, privadas ou comunitárias, o que acentua as desigualdades de acesso.

4.6. Currículo e formação dos educadores

De acordo com a lei 32/20, os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efetivo entre os saberes locais e universais, e 20% dos conteúdos curriculares são de responsabilidade local (art. 105.º, nºs. 1 e 2). Quanto à formação, o Subsistema de Formação de Professores (arts. 43.º a 51.º) prepara os professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas. O Ensino Secundário Pedagógico habilita para o exercício da docência na Educação Pré-Escolar (arts. 46.º e 48.º, al. b), enquanto o Ensino Superior Pedagógico habilita para a atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas (arts. 49.º a 51.º). O art. 124.º-A, estabelece que o Ensino Secundário Pedagógico dá progressivamente lugar ao Ensino Superior Pedagógico, o que confere às escolas superiores pedagógicas um papel acrescido na formação dos futuros educadores de infância.

O quadro seguinte sintetiza os dispositivos mais relevantes para o argumento deste artigo.

Quadro n.º 1 – Síntese dos artigos relevantes à pesquisa

Artigo	**Conteúdo essencial**	**Relevância para a tese**
Art. 17.º	Seis subsistemas e quatro níveis; Educação Pré-Escolar é subsistema e nível	Autonomia estrutural
Art. 21.º	Subsistema de Educação Pré-Escolar como base da educação	Função fundacional
Art. 22.º	Fins: desenvolvimento integral, ambiente sadio, meio envolvente, actividade lúdica; facilitar a entrada no Ensino Geral	Finalidade própria e dimensão preparatória

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

Artigo	Conteúdo essencial	Relevância para a tese
Art. 23.º, n.º 1	Duas etapas: creche e jardim de infância/Centros Infantis Comunitários/Centros Educativos Comunitários, esta última compreendendo a Classe de Iniciação	Estrutura do subsistema
Art. 23.º, n.º 2	A Classe de Iniciação pode ser ministrada igualmente em escolas do Ensino Primário	Faculdade que gera a tensão
Arts. 58.º e 59.º	Tipologia e designação: creches, jardins de infância, Centros Infantis Comunitários/Centros Educativos Comunitários	Rede própria de instituições
Arts. 11.º, n.º 3, e 12.º, n.º 2	Gratuitidade a promover e obrigatoriedade da Classe de Iniciação	Concentração da garantia estatal
Art. 105.º	Currículo nacional com 20% de responsabilidade local	Saberes locais
Arts. 43.º a 51.º e 124.º-A	Formação de professores; transição para o Ensino Superior Pedagógico	Papel das Escolas Superiores Pedagógicas

5. A Classe de Iniciação e a tensão sistêmica

5.1. O que a lei diz: a análise literal

O ponto de partida deve ser a lei 17/16 de 7 de Outubro alterada pela lei 32/20 de 21 de Outubro, no seu art. 23.º, n.º 2, dispõe que a Classe de Iniciação pode ser ministrada igualmente

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

em escolas do Ensino Primário, às crianças com 5 a 6 anos de idade no ano de matrícula. Aqui, três elementos merecem atenção.

O primeiro é que a norma é permissiva e não imperativa: usa o verbo "pode". A lei não obriga a que a Classe de Iniciação funcione em escolas primárias, apenas o permite. O segundo é o advérbio "igualmente", que indica uma modalidade alternativa a outra, e não a modalidade normal. A modalidade principal, descrita no n.º 1, al. b), é a de a Classe de Iniciação fazer parte da etapa em que se inserem os jardins de infância e os centros comunitários. O terceiro é que, mesmo quando ministrada em escola primária, a Classe de Iniciação não muda de natureza jurídica: continua a ser parte da Educação Pré-Escolar, e não do Ensino Primário, que só começa aos 6 anos (art. 27.º, n.º 2).

Daqui resulta uma precisão necessária de rigor. Não é exacto afirmar que a integração da Classe de Iniciação nas escolas primárias contraria a letra da lei: a lei prevê-a expressamente. O que se pode sustentar, e é o que este artigo defende, é que essa integração, quando assume o carácter de regra única, desvirtua o regime global do subsistema. A crítica tem de ser, portanto, sistemática e teleológica, e não meramente literal.

5.2. A análise sistemática: argumentos que sustentam a crítica

Quatro argumentos sustentam esta crítica. O primeiro é de coerência estrutural. Se a Educação Pré-Escolar é um nível de ensino e um subsistema (art. 17.º), com duas etapas que cobrem dos 3 meses aos 6 anos, uma oferta pública que se reduza, na prática, a uma classe de um ano deixa por servir o essencial do nível. Um subsistema não pode, sem perder o sentido, ser reduzido a uma classe, tal como o Ensino Secundário não poderia ser reduzido a uma única classe sem deixar de ser Ensino Secundário.

O segundo é de efeito útil. Os arts. 58.º e 59.º tipificam e designam instituições (creches, jardins de infância, centros infantis comunitários e centros de educação comunitária) que só têm sentido se existirem. Uma interpretação que torne essa tipologia letra morta, porque o único ponto de contacto da criança com o subsistema é uma sala numa escola primária, contraria o princípio hermenêutico segundo o qual as normas devem ser interpretadas de modo a produzirem efeito.

O terceiro é o da integralidade e da articulação (art. 7.º). A articulação vertical entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário pressupõe que ambos existam como realidades distintas. Quando a Classe de Iniciação funciona dentro da escola primária, partilhando edifício,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

horários, gestão e, por vezes, professores, a fronteira entre os dois níveis esbate-se, e a articulação converte-se em absorção.

O quarto diz respeito à repartição de responsabilidades. O art. 13.º, n.º 2, prevê que a iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas. A criação de uma rede pré-escolar não está, pois, limitada às escolas primárias existentes, e a lei admite institucionalmente os três modos de provisão: pública, público-privada e privada.

5.3. A análise teleológica

O fim do Subsistema de Educação Pré-Escolar é, segundo os arts. 21.º e 22.º, o desenvolvimento integral da criança num ambiente sadio, a sua participação no meio natural, social e cultural e o estímulo da expressão, da imaginação e da atividade lúdica. O Ensino Primário tem, como objetivo específico de primeira linha, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias (art. 29.º, al. a). São fins complementares, mas distintos.

A hipótese que aqui se formula é que a localização da Classe de Iniciação numa escola primária, sem salvaguardas, tende a importar para ela a lógica do art. 29.º: a ênfase na alfabetização formal, nas disciplinas e na avaliação precoce, em detrimento do jogo e da exploração do meio. Trata-se de uma hipótese, que não pode ser demonstrada por análise documental e que a investigação empírica deverá testar. Ela é, contudo, coerente com as tensões entre o currículo formal e as condições reais de aplicação que a literatura angolana tem identificado (Tati et al., 2025).

5.4. Contra-argumentos e resposta

Uma análise honesta exige considerar as razões a favor da solução actual. Pelo menos três merecem atenção.

A primeira é a de realismo e de custos. Num país extenso, de recursos limitados e em que a rede de creches e jardins de infância é escassa, utilizar a infra-estrutura já existente das escolas primárias é a forma mais rápida de alargar o acesso das crianças de 5 a 6 anos, justamente a faixa a que a lei atribui obrigatoriedade e gratuitidade. A segunda é a facilidade de transição: a criança que frequenta a Classe de Iniciação na escola onde irá cursar a 1.ª Classe conhece o espaço, os adultos e os colegas, o que pode atenuar a ruptura. A terceira é a de

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

adaptação a contextos de baixa densidade populacional, sobretudo rurais, onde a criação de uma instituição autónoma pode não ser viável a curto prazo.

Estes argumentos são ponderosos, mas não afastam a conclusão. Justificam, quando muito, uma leitura do n.º 2 do art. 23.º como solução supletiva e transitória, adequada a situações em que não existe nem é viável uma instituição própria, e não como modelo organizativo geral. A favor desta interpretação restritiva concorrem o carácter facultativo e alternativo da norma, o princípio de que as excepções se interpretam restritivamente e a prioridade absoluta reconhecida constitucionalmente à educação integral da criança (art. 35.º, n.º 6, da Constituição). A transição pode ser feita sem fusão: a articulação entre níveis é uma tarefa pedagógica, de planificação conjunta, de visitas e de comunicação com as famílias, e não exige que a educação de infância perca o seu espaço próprio.

Quando a Classe de Iniciação funcione, transitoriamente, em escola primária, a coerência com o subsistema exige condições mínimas: espaço próprio, adequado e seguro, com acesso a área exterior; mobiliário e materiais adequados à idade; educadores com formação específica para a educação de infância; planificação e avaliação segundo a pedagogia pré-escolar e não segundo as metas da 1.ª Classe; horário e rotinas compatíveis com as necessidades da criança; e envolvimento das famílias e da comunidade. Estas condições decorrem dos arts. 21.º e 22.º, do art. 105.º e do regime de formação dos arts. 46.º e 48.º, e podem ser concretizadas por regulamentação, sem necessidade de alterar a lei.

6. Metodologia

O estudo adopta uma abordagem qualitativa, descritivo-interpretativa, de base bibliográfica e documental, com um componente de análise hermenêutico-jurídica. A escolha justifica-se pela natureza da questão: não se procuram regularidades estatísticas, mas o sentido e a coerência de normas e de conceitos. O trabalho insere-se na mesma linha de investigação sobre educação pré-escolar, formação de professores e inclusão em Angola que tem vindo a ser desenvolvida a partir da Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte.

O corpus reúne quatro grupos de fontes. O primeiro é constituído pelo direito interno: a Constituição da República de Angola (2010), a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, a Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, a Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto, sobre a protecção e o desenvolvimento integral da criança, e o Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de Abril, que aprova a política nacional para a primeira infância. O segundo grupo reúne instrumentos internacionais e

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

africanos relativos aos direitos da criança e à educação. O terceiro compreende a literatura pedagógica e psicológica de referência. O quarto é composto por estudos angolanos recentes sobre educação de infância, formação docente, inclusão e educação ambiental. As citações do articulado da Lei de Bases foram confrontadas com a versão republicada em anexo à Lei n.º 32/20, publicada no Diário da República, I Série, n.º 123, de 12 de Agosto de 2020.

Para a interpretação das normas recorreu-se aos cânones clássicos da hermenêutica jurídica: o elemento literal (o que o texto diz), o elemento sistemático (como o texto se articula com as restantes disposições do diploma e do ordenamento) e o elemento teleológico (que fins a norma pretende realizar). A leitura do material foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo de Bardin, com base em cinco categorias: (i) natureza do subsistema; (ii) estrutura e etapas; (iii) tipologia e designação das instituições; (iv) fins e orientação pedagógica; e (v) formação dos educadores.

Importa assinalar duas limitações. A primeira é que o estudo não recolhe dados empíricos sobre o funcionamento real da Classe de Iniciação nas escolas; as afirmações sobre a prática devem, por isso, ser lidas como hipóteses a testar numa fase posterior. A segunda é que os diplomas regulamentares específicos do subsistema (organização, funcionamento, currículo e normas de licenciamento) não foram todos objecto de análise exaustiva e devem ser completados em trabalho futuro.

7. Discussão

7.1. Identidade e autonomia

A questão da localização da Classe de Iniciação não é apenas administrativa; é uma questão de identidade. Quando um subsistema é representado, no quotidiano das comunidades, por uma classe dentro de outra escola, a mensagem implícita é que a educação de infância é uma extensão do Ensino Primário, uma espécie de ano zero. Essa mensagem molda expectativas de pais, de gestores e de decisores sobre o que se deve fazer com as crianças de cinco anos, e reforça a ideia de que o valor da etapa está na sua utilidade para a escola. A tese do alicerce como casa em construção propõe o inverso: a educação de infância tem valor próprio e deve ter lugar próprio.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

7.2. Formação de educadores

A formação dos educadores é o ponto em que a norma se converte em prática. O Subsistema de Formação de Professores tem como objetivo formar professores com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos (art. 44.º, al. b), e o Ensino Superior Pedagógico habilita para a docência em todos os níveis (art. 49.º). Se a educação de infância é um subsistema com pedagogia própria, a formação inicial deve contemplar não apenas conteúdos gerais de didática, mas também o desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos, a pedagogia do brincar, o trabalho com famílias e comunidades, a observação e o registo, a educação inclusiva e a educação ambiental. Os estudos angolanos recentes insistem, aliás, na necessidade de reforçar a formação docente continuada e de a articular com os contextos locais (Panzo, Buza & Canga, 2016; Namuele et al., 2026). Kajibanga (2000) recorda, a propósito do ensino superior, que formar professores é mais do que conferir diplomas: é preparar profissionais com responsabilidade social, o que para o educador de infância implica assumir a defesa do direito da criança a uma educação própria.

A transição prevista no art. 124.º-A, do Ensino Secundário Pedagógico para o Ensino Superior Pedagógico, abre uma oportunidade para as escolas superiores pedagógicas, como a do Cuanza Norte, reforçarem os cursos de educação de infância e, em particular, a formação para trabalhar nas duas etapas e na Classe de Iniciação com a identidade pedagógica própria do subsistema.

7.3. Currículo, saberes locais e ambiente

O art. 105.º, n.º 2, ao reservar 20% dos conteúdos curriculares à responsabilidade local, cria um espaço para a ecologia de saberes (Santos & Meneses, 2009) e para o diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento comunitário. Na educação de infância esse espaço pode ser preenchido por histórias, canções, jogos tradicionais, hortas, plantas locais e formas comunitárias de cuidado. O art. 2.º, n.º 1, da Lei de Bases inclui a proteção do ambiente entre os desafios para que a educação deve preparar, e o art. 22.º, al. b), faz da compreensão do meio natural, social e cultural um dos objetivos específicos do subsistema. Uma instituição própria, com espaço exterior e ligação à comunidade, está em melhor posição para realizar estes objetivos do que uma sala isolada num edifício escolar concebido para outro grupo etário. A

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

cidadania ecológica, tal como foi analisada em estudo anterior, encontra aqui uma base institucional.

7.4. Inclusão e equidade

A Lei de Bases consagra a universalidade do sistema, com inclusão social, igualdade de oportunidades e proibição de discriminação (art. 9.º), e prevê a Educação Especial como modalidade transversal a todos os subsistemas (art. 83.º). Chambal (2019) mostra que a implementação das políticas inclusivas em Angola depende da capacitação dos professores, e que a coexistência de profissionais com formação diversa gera desigualdades de resposta. Na primeira infância, a detecção precoce de necessidades educativas específicas e a intervenção atempada têm especial importância, e são mais viáveis numa instituição com equipa especializada, articulada com a saúde e a ação social, do que numa classe isolada. Os centros infantis comunitários e os centros de educação comunitária previstos nos arts. 23.º, 58.º e 59.º constituem, neste sentido, um modelo flexível e potencialmente adequado a zonas rurais e periurbanas, desde que dotados de profissionais formados e de apoio técnico.

8. Propostas

As propostas seguintes distinguem o que pode ser feito no quadro legal vigente (de lege lata) do que exigiria alteração normativa (de lege ferenda).

No quadro legal vigente:

1. Adoptar, por orientação regulamentar, uma interpretação restritiva do art. 23.º, n.º 2, que a defina como solução supletiva e transitória, aplicável quando não existam nem sejam viáveis creches ou jardins de infância, e não como modelo geral de organização da Classe de Iniciação.
2. Aprovar normas mínimas para as Classes de Iniciação que funcionem em escolas primárias, relativas a espaço próprio, mobiliário e materiais adequados, área exterior, rácio de crianças por educador, horários, avaliação e articulação com a 1.ª Classe, fundadas nos arts. 21.º, 22.º e 105.º.
3. Definir um plano faseado de expansão da rede de creches, jardins de infância, centros infantis comunitários e centros de educação comunitária, com metas por província e prioridade para as comunidades periurbanas e rurais, mobilizando os modos de provisão pública, público-privada e privada admitidos pelo art. 13.º.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

4. Reforçar a formação inicial e contínua de educadores de infância nas escolas superiores pedagógicas, com ênfase na pedagogia do brincar, na educação inclusiva, na educação ambiental e na articulação com as famílias e as comunidades.
5. Criar indicadores e sistemas de recolha de dados próprios para a Educação Pré-Escolar, desagregados por etapa, tipo de instituição, território e condição da criança, de modo a tornar visível o que hoje é frequentemente agregado ao Ensino Primário.
6. Articular a acção do sector da educação com os da acção social, da saúde e do ambiente, em linha com a política nacional para a primeira infância.

Em perspectiva de revisão normativa:

7. Rever o art. 23.º, n.º 2, para o submeter a um regime de transitoriedade, com prazo e condições, ou para reservar a sua aplicação a casos devidamente justificados.
8. Aprovar ou actualizar a regulamentação específica do subsistema, nomeadamente sobre organização e funcionamento das instituições, perfil profissional dos educadores e padrões de qualidade.
9. Prever dotação orçamental específica para a Educação Pré-Escolar e estudar a extensão progressiva da gratuitidade às crianças dos 3 aos 5 anos nas instituições públicas, nos termos do compromisso já assumido na política para a primeira infância.

9. Limitações e agenda de investigação

O estudo é de natureza documental e hermenêutica, e as suas conclusões têm de ser lidas dentro desses limites. Não se dispõe de dados que permitam quantificar quantas Classes de Iniciação funcionam em escolas primárias, em que condições, com que pessoal ou com que resultados, nem de dados comparativos sobre as crianças que frequentam instituições pré-escolares autónomas e as que frequentam apenas a Classe de Iniciação. Também não foram analisados, de forma exaustiva, os diplomas regulamentares do subsistema.

A agenda de investigação que se propõe inclui: um mapeamento das instituições pré-escolares e das Classes de Iniciação na província do Cuanza Norte e noutras províncias; entrevistas com formadores, finalistas e educadores em exercício; observação de práticas em Classes de Iniciação integradas em escolas primárias e em jardins de infância autónomos; e estudos sobre a transição para a 1.ª Classe. Esta fase, já prevista no projecto mais amplo em que se insere o presente trabalho, permitirá testar as hipóteses formuladas, em particular a da «primarização» da Classe de Iniciação.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

10. Conclusão

O artigo procurou mostrar que a educação de infância não é um mero passatempo nem uma simples antecâmara da escola, mas o início da construção da personalidade da criança. Retomando a metáfora que o orientou, o alicerce não é o projecto da casa: é a própria casa a erguer-se. As contribuições de Vygotsky, de Piaget, de Bronfenbrenner e de Freire, a evidência sobre a importância dos primeiros anos e os instrumentos internacionais e constitucionais de protecção da criança convergem na ideia de que esta fase tem valor próprio e exige instituições e profissionais à altura.

A análise da Lei n.º 32/20 confirma que o legislador angolano reconheceu esse estatuto: a Educação Pré-Escolar é um subsistema e um nível de ensino, é «a base da educação», estrutura-se em duas etapas e dispõe de uma tipologia própria de instituições. Ao mesmo tempo, o art. 23.º, n.º 2, permite que a Classe de Iniciação seja ministrada em escolas primárias. Esta faculdade não é ilegal, mas, quando convertida em regra, enfraquece a coerência do subsistema, concentra na Classe de Iniciação aquilo que a lei concebeu para uma rede mais ampla e arrisca importar para a educação de infância a lógica do Ensino Primário.

A solução não passa por negar a utilidade da integração em contextos concretos, mas por a reconduzir ao seu lugar de solução transitória, rodeada de salvaguardas, enquanto se expande a rede de creches, jardins de infância e centros comunitários e se reforça a formação de educadores. Um subsistema não se reduz a uma classe, nem a infância a um ano de partilha. Garantir à criança, desde os primeiros anos, uma educação que a reconheça como sujeito, que valorize os seus saberes, que cuide do ambiente em que vive e que a inclua plenamente é uma tarefa que pertence ao Estado, à família, à comunidade e às instituições de formação, entre as quais se contam as escolas superiores pedagógicas.

Referências

ANGOLA (2010). Constituição da República de Angola. Luanda: Assembleia Nacional.

ANGOLA (2012). Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto, sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República, I Série, n.º 162.

ANGOLA (2016). Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

ANGOLA (2020). Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto: Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 123. Luanda: Imprensa Nacional.

ANGOLA (2024). Decreto Presidencial n.º 107/24, de 30 de Abril: Política Nacional para a Primeira Infância. Diário da República, I Série, n.º 80.

BLOOM, B. (1964) Estabilidade e mudanças nas características humanas. New York. John Wiley & Sons.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CANDANDA et al. (2026), A importância da organização do espaço interior da educação de infância: um contributo para a educação pré-escolar em Angola. Tópicos.

COMITÉ DOS DIREITOS DA CRIANÇA (2006). Comentário Geral n.º 7 (2005): Implementing child rights in early childhood (CRC/C/GC/7/Rev.1). Genebra: Nações Unidas.

COMITÉ DOS DIREITOS DA CRIANÇA (2013). Comentário Geral n.º 17: O direito da criança ao descanso, lazer, jogo, actividades recreativas, vida cultural e artes (CRC/C/GC/17). Genebra: Nações Unidas.

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

GANDO & GANDO (2023) A atenção educativa à primeira infância em Angola desde 1975 a 2021. Principais transformações. Cuito. RECIPEB.

HECKMAN, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900-1902.

LOCKE, J. (1690). An essay concerning human understanding. Londres.

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA (1990). Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (A/RES/70/1). Nova Iorque: ONU.

PIAGET, J., & INHELDER, B. (1969). The psychology of the child. Nova Iorque: Basic Books.

SANTOS, B. S., & MENESES, M. P. (Orgs.) (2009). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina/CES.

SHONKOFF, J. P., & PHILLIPS, D. A. (Eds.) (2000). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 25/10/2026 | aceito: 01/11/2026 | publicação: 06/11/2026

TATI et al (2025), A integração do conhecimento indígena e das dinâmicas culturais tradicionais nas estratégias de imunização em África. National Institutes

VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZINGA, A. (2016), Supervisão pedagógica e melhoria das práticas de ensino dos professores. Caso particular do complexo escolar nº 411 do Sumbe, Cuanza Sul. Dialnet.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.