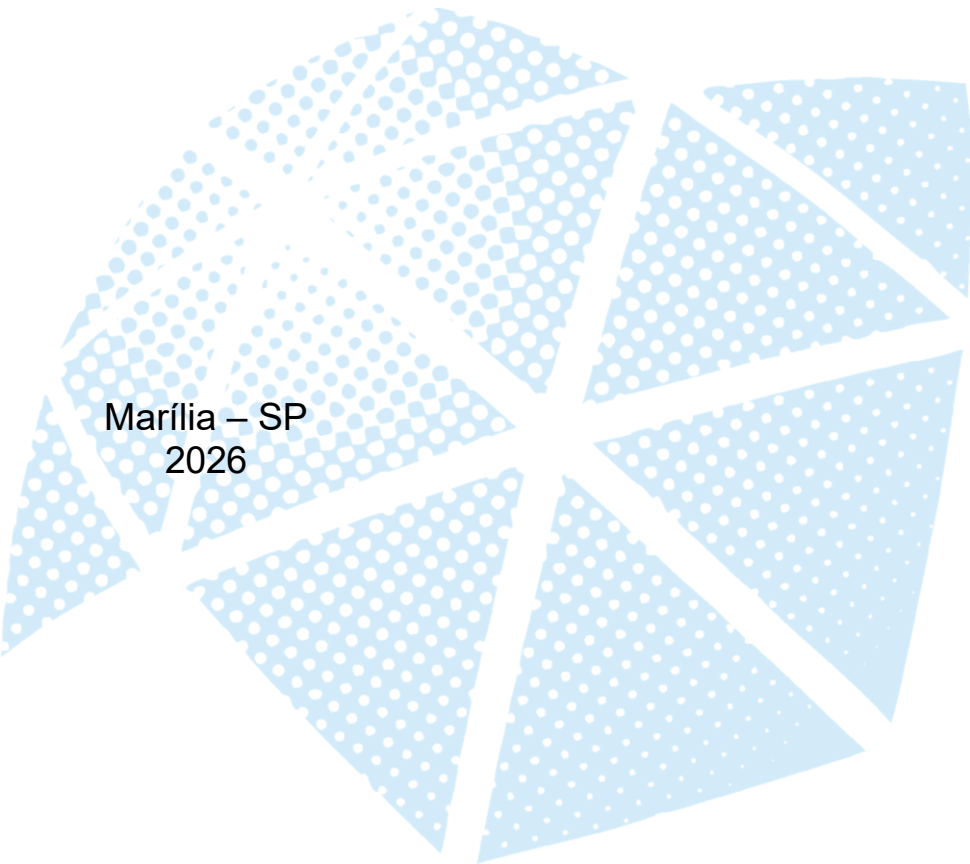


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Dionísia Chicundico Longuia Isaac

**A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA:
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS À LUZ DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Marília – SP
2026



Dionísia Chicundico Longuia Isaac

**A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA:
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS À LUZ DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Barbosa
Martins

Marília – SP
2026

I73g

Isaac, Dionísia Chicundico Longuia

A Geografia no currículo do ensino primário em Angola :
concepções, tendências e perspectivas à luz das políticas educacionais
/ Dionísia Chicundico Longuia Isaac. -- Marília, 2026
103 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Tânia Barbosa Martins

1. Políticas Educacionais. 2. Organismos Multilaterais. 3. Currículo.
4. Ensino de Geografia. 5. Angola. I. Título.

Dionísia Chicundico Longuia Isaac

**A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA:
CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS À LUZ DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* Marília, como exigência para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 22/06/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Barbosa Martins

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Prof.^a. Dr.^a. Claudia Pereira de Pádua Sabia

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias

Instituto Federal de São Paulo – IFSP Campus Tupã

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar

Ao meu esposo por ser cúmplice,
orientador e patrono de nossas vidas. A ti,
endereço este árduo trabalho do meu
percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Todo-Poderoso pelo dom da vida, saúde e sabedoria concedidos ao longo desta jornada acadêmica.

À Universidade Estadual Paulista, expresso a minha profunda gratidão por acolher e promover um ambiente de excelência acadêmica e partilha do conhecimento.

Ao Instituto Superior Politécnico da Caála, endereço o meu reconhecimento pelo apoio institucional e pelas condições proporcionadas para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tânia Barbosa Martins, expresso um agradecimento especial pela orientação rigorosa, paciência, dedicação e incentivo constantes, fundamentais para a concretização deste estudo.

Aos Diretores das escolas primárias do município da Caála, Província do Huambo (Angola), bem como a toda a equipa docente e formativa, agradeço pela disponibilidade, colaboração e apoio durante o processo de recolha de dados, bem como pelo acolhimento e acompanhamento prestados.

Aos meus pais, pela vida, educação e valores transmitidos, e aos meus irmãos e sobrinhos, com especial destaque para o Inês Longuia e Lino Isaac, expresso a minha profunda gratidão pelo apoio incondicional e incentivo contínuo.

Ao meu querido esposo, pela compreensão, companheirismo, apoio constante e por ser parte essencial desta caminhada.

Por fim, estendo o meu sincero agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

As políticas públicas de educação, no âmbito mundial, têm sido formuladas com base nas recomendações estabelecidas pelos documentos dos organismos multilaterais internacionais. Essas orientações partem da premissa de que a educação do século XXI exige modelos fundamentados em competências, práticas centradas no estudante e aprendizagem de caráter experimental. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a geografia no currículo nacional do ensino primário em Angola, considerando suas concepções, tendências e perspectivas frente à influência da regulação transnacional exercida por tais organismos. O estudo ancora-se na análise crítica da racionalidade neoliberal (Dardot e Laval, 2016; Harvey, 2005) e das concepções de educação difundidas por instituições como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como principal referência a pedagogia histórico-crítica fundamentada no marxismo. Adota-se uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta de dados inclui análise documental de leis e programas curriculares. Os resultados permitem concluir que o currículo angolano vem sendo progressivamente influenciado pelo discurso dos organismos multilaterais. Observa-se ênfase em competências genéricas, métodos ativos e flexibilização curricular, sob a perspectiva da escola como espaço de adaptação às demandas do mercado, em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente produzido. Dessa forma, ao incorporar acriticamente tais orientações, o sistema educativo orienta o currículo em Angola a partir da perspectiva instrumental.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Currículo. Organismos Multilaterais. Ensino de Geografia. Angola

ABSTRACT

Public education policies worldwide have been formulated based on the recommendations set forth by documents from international multilateral organizations. These guidelines are grounded in the premise that 21st-century education requires models based on competencies, student-centered practices, and experiential learning. In light of the above, this research aims to analyze geography in the national primary education curriculum of Angola, considering its conceptions, trends, and perspectives in the face of the influence of transnational regulation exerted by such organizations. The study is anchored in the critical analysis of neoliberal rationality (Dardot & Laval, 2016; Harvey, 2005) and the conceptions of education disseminated by institutions such as the World Bank (WB), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), drawing primarily on the studies the perspective of historical-critical pedagogy grounded in Marxism. A qualitative, descriptive, and exploratory approach is adopted. Data collection includes documentary analysis of laws and curriculum frameworks. The results allow us to conclude that the Angolan curriculum has been progressively influenced by the discourse of multilateral organizations. An emphasis is observed on generic competencies, active methods, and curricular flexibility, from the perspective of the school as a space for adaptation to market demands, to the detriment of the appropriation of historically produced knowledge. Thus, by uncritically incorporating such guidelines, the education system shapes the curriculum in Angola from an instrumental perspective.

Keywords: Educational Policies. Curriculum. Multilateral Organizations. Geography Teaching. Angola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Administração Científica do Trabalho
AFDB	Banco Africano de Desenvolvimento
AIT	Associação Internacional do Trabalho
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFB	Caminho de Ferro de Benguela
ES	Ensino Secundário
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
IES	Instituição de Ensino Superior
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISUPJPII	Instituto Superior Politécnico João Paulo II
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
MED/MINED	Ministério da Educação (Angola)
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - POLÍTICA EDUCACIONAL EM ANGOLA: CONTINUIDADES E RUPTURAS ENTRE O COLONIALISMO E A RECONSTRUÇÃO NACIONAL	21
1.1. Política educacional em Angola no período colonial: exclusão e dominação	21
1.2. Política educacional e resistência em Angola: desafios e rupturas no pós-independência (1975-2002).....	28
1.3. Política educacional no período da reconstrução em Angola e desafios curriculares	35
CAPÍTULO 2 - POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL EM ANGOLA: A PRESCRIÇÃO DO “APRENDER A APRENDER” COMO PARADIGMA.....	46
2.1 A concepção de educação neoliberal e o lema do “Aprender a aprender”. 46	
2.2 Recomendações dos documentos dos organismos multilaterais para a educação contemporânea	62
2.3 Bases teóricas e desafios do currículo de geografia angolana	73
CAPÍTULO 3 - A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.....	79
3.1. Currículo de geografia angolano no ensino primário: concepções, tendências e perspectivas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado intitulada “A geografia no currículo do ensino primário em Angola: concepções, tendências e perspectivas à luz das políticas educacionais” desenvolve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília - São Paulo. Tem como objetivo analisar a geografia no currículo do ensino primário de Angola, considerando suas concepções, tendências e perspectivas face à influência da regulação transnacional exercida pelos organismos multilaterais na educação. Espera-se colaborar com as reflexões críticas sobre a política curricular em Angola voltadas à superação da problemática das concepções reducionistas que limitam a aquisição do conhecimento geográfico.

Em consulta a alguns documentos do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), observam-se recomendações gerais para a educação mundial e a defesa de que a educação do século XXI exige modelos de educação baseados em competências, em práticas centradas no estudante e em aprendizagem experimental. De modo geral, os relatórios elaborados por esses organismos internacionais buscam adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, defendendo uma aprendizagem pragmática.

Nessa perspectiva, o documento “Educação: Um tesouro a descobrir”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, defende uma educação baseada em quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”; e “aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. X). A proposta enfatiza a formação de cidadãos ao longo da vida, seguindo o molde de uma educação em que o estudante seja o protagonista, com competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas (UNESCO, 1996).

Em conformidade, o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, intitulado “*The OECD Learning Compass 2030*” (A Bússola da Aprendizagem da OCDE 2030), também apresenta uma visão de educação centrada no desenvolvimento de competências para a vida, com foco em: agência do aluno (*student agency*); coconstrução do conhecimento; bem-estar individual e coletivo; e competências cognitivas, sociais e emocionais. O documento justifica que a educação deve preparar os jovens para lidar com as incertezas e construir um futuro sustentável e inclusivo (OCDE, 2019).

O “Relatório de Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Cumprir a Promessa da Educação”, do Banco Mundial, destaca que aprender é mais importante que apenas frequentar a escola e recomenda o uso de métodos ativos de aprendizagem, que envolvem os estudantes de forma participativa, favorecendo a compreensão e a retenção do conhecimento. Aponta ainda a necessidade de investimentos na formação docente e na medição da aprendizagem como forma de garantir a eficácia educacional (BANCO MUNDIAL, 2018).

Em Angola, as orientações provenientes da regulação transnacional dos organismos multilaterais têm exercido considerável influência sobre os rumos da educação nacional, como se pode observar em reportagens no sítio eletrônico das Nações Unidas. No dia 18 de outubro de 2013, por exemplo, um comunicado de imprensa da UNESCO informava: “Em Angola, Unesco reúne 20 países para impulsionar educação em África” (UNESCO, 2013a); no dia 21 de outubro de 2013, a mesma organização manifestou, em outro comunicado, a sua preocupação com a qualidade da educação em África (UNESCO, 2013b).

Embora a política educacional dos organismos multilaterais exerça influência sobre diversos países, verifica-se a ausência de consenso no que tange às concepções e modelos educacionais baseados em princípios educacionais neoliberais, os quais, conforme Duarte (2000, 2001), abrangem concepções centradas na aprendizagem como um processo de adaptação e resolução de problemas práticos imediatos. A questão central é que essa

concepção esvazia o sentido mais profundo da educação, que deveria ser a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O referido autor destaca a ilusão dessas concepções, enfatizando que a influência da política educacional dos organismos multilaterais nos diferentes países tem sido marcante, especialmente a partir da difusão de diretrizes que valorizam o chamado “aprender a aprender”. Essa expressão, fortemente vinculada às pedagogias das competências e aos métodos ativos, é apresentada como resposta aos desafios de um mundo em constante transformação, no qual o indivíduo deveria ser capaz de se adaptar continuamente às novas demandas do mercado e da sociedade (DUARTE, 2000, 2001).

Duarte (2000, 2001) argumenta que o lema do “aprender a aprender” acaba deslocando o foco do conteúdo e do conhecimento objetivo para a mera aquisição de habilidades instrumentais, tratadas como se fossem universais e suficientes para lidar com qualquer situação. De modo geral, as pedagogias do “aprender a aprender” fundamentam-se nos seguintes princípios:

a) autonomia do estudante: a ideia central consiste em promover a autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem, encorajando-os a assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; b) habilidades metacognitivas: essas abordagens enfatizam a importância das habilidades metacognitivas, que incluem a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e o ajuste de estratégias conforme a necessidade; c) aprendizagem activa: a ênfase recai sobre os métodos activos, nos quais os estudantes são incentivados a participar activamente por meio de actividades práticas e colaborativas, em consonância com a pedagogia socioconstrutivista; d) flexibilidade e adaptação: as pedagogias do “aprender a aprender” promovem uma abordagem flexível ao ensino, permitindo que os estudantes adaptem suas estratégias de aprendizagem às suas necessidades individuais; e) foco no processo: dá-se primazia ao processo de aprendizagem em si, mais do que apenas nos resultados ou nas avaliações finais.

Diferentemente das concepções que abrangem o lema do “aprender a aprender”, o autor fundamenta sua análise nos princípios da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2011), inspirada nas contribuições de Vigotski e de outros pensadores marxistas. A pedagogia histórico-crítica compreende a educação como um processo mediado socialmente, em que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, como o pensamento, a linguagem e a memória, ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos, valores e práticas construídos historicamente pela humanidade. A formação do sujeito, nesse sentido, não se reduz a um treinamento de competências instrumentais, mas está relacionada à possibilidade de inserção crítica e consciente no mundo, superando a adaptação passiva às condições dadas.

Na pedagogia histórico-crítica, a abordagem da aprendizagem não é concebida como um fim em si mesma, mas como um momento essencial no processo de desenvolvimento humano. A escola tem a responsabilidade de socializar o saber sistematizado, oferecendo aos estudantes aquilo a que eles não teriam acesso apenas por meio da experiência cotidiana. Esse conhecimento, denominado por Duarte (2000, 2001) de “conteúdo não cotidiano”, é visto como fundamental para a ampliação da consciência, pois permite que o indivíduo vá além das limitações de sua realidade imediata, compreendendo-a de forma mais profunda e crítica.

Segundo Saviani (1991), a pedagogia histórico-crítica é uma abordagem que entende a educação como um processo de formação cultural e social do indivíduo, no qual o conhecimento é construído por meio da interação social e da mediação cultural. A aprendizagem é vista como um fenômeno histórico que ocorre em contextos sociais específicos.

Saviani (2008, 2011), a partir da década de 1980, sistematiza essa abordagem, destacando quatro princípios fundamentais:

1. mediação: a necessidade de um mediador no processo educativo;

2. cultura: o reconhecimento da cultura como elemento central na formação do indivíduo;
3. interação social: a ênfase nas relações sociais como motor do desenvolvimento humano;
4. historicidade: o entendimento de que o conhecimento está sempre em construção e é influenciado pelo contexto histórico.

Dessa forma, enquanto as pedagogias das competências privilegiam a flexibilidade, a adaptação e a autonomia individual como capacidade de se reinventar continuamente frente às exigências externas, a pedagogia histórico-crítica defende que a verdadeira autonomia só pode ser conquistada quando o sujeito se apropria dos saberes historicamente elaborados, transformando-os em instrumentos de análise, reflexão e intervenção na realidade. Para Duarte (2000, 2001), é esse movimento que possibilita à educação cumprir seu papel emancipador, em vez de limitar-se a reproduzir a lógica do mercado ou a mera adaptação às mudanças sociais e econômicas. Disso decorre que os conteúdos curriculares possuem a função de garantir o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade.

Essa função torna-se particularmente relevante no caso da geografia, disciplina que, de acordo com Guerra (2020), no contexto da educação básica, tem por intento o estudo da concepção do espaço geográfico e das principais relações sociais envolvendo a sociedade e a natureza. Sob a ótica histórico-crítica, o ensino de geografia não se reduz a desenvolver competências para a resolução pragmática de problemas espaciais imediatos; antes, deve propiciar a apropriação crítica dos conceitos geográficos historicamente construídos (território, região, paisagem, lugar), permitindo que o estudante compreenda as contradições socioespaciais e atue conscientemente sobre a realidade. Em contrapartida, uma abordagem pautada apenas nas pedagogias das competências tenderia a fragmentar esse conhecimento em habilidades instrumentais, esvaziando o potencial transformador que o saber geográfico pode oferecer.

Assim sendo, de acordo com Gasparin e Petenucci (2012), a concepção da pedagogia histórico-crítica se apresenta como central na educação, pois proporciona uma visão holística do aprendizado, reconhecendo a importância das interações sociais e culturais no processo educativo. Esses aspectos se tornam ainda mais relevantes no ensino de geografia, haja vista que é essencial compreender que os fenômenos geográficos estão interligados às vivências e à cultura dos estudantes, bem como com a superação das desigualdades sociais. Trata-se, portanto, de uma concepção de expressão marxista que toma as relações sociais e as condições econômicas como fundamentais para a compreensão do processo educativo. Essa abordagem busca explicar como as classes sociais e as lutas de classes influenciam o acesso ao conhecimento e à educação.

Especificamente em Angola, com base no disposto nos artigos 2º e 4º da Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020 (ANGOLA, 2020), a educação assume, prioritariamente, quatro funções: a preparação integral do indivíduo para a vida individual e coletiva, desenvolvida na convivência humana; a consolidação da paz e da unidade nacional, capacitando a pessoa para enfrentar os desafios da sociedade; a promoção e proteção dos direitos humanos e do ambiente como base da formação cidadã; e a contribuição para o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, econômico, social e cultural do país, integrando a educação no processo de desenvolvimento nacional.

Em complemento, o artigo 4º detalha os fins do sistema de educação e ensino: desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas, físicas e o sentimento patriótico, elevando o nível científico e tecnológico dos cidadãos; assegurar a aquisição de conhecimentos e competências para uma participação eficaz na vida social; formar indivíduos capazes de compreender criticamente os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma construtiva e inovadora; promover a consciência individual e coletiva, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, a dignidade humana, a tolerância, a cultura de paz, a unidade nacional e a preservação ambiental; fomentar o respeito mútuo e os interesses da nação

angolana; desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos; e garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia da formação integral. Assim, as funções da educação abrangem desde a formação humana e cívica até o desenvolvimento econômico-social, passando pela paz, identidade nacional e cooperação internacional (ANGOLA, 2020).

Convém considerar que a perspectiva de formação centrada nas competências socioemocionais, no empreendedorismo, na eficiência e na eficácia tem influenciado as finalidades do processo de formação em todos os níveis de ensino.

O currículo nacional de educação básica de Angola define a importância da geografia no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma compreensão do ambiente natural e social. A geografia é vista como uma ferramenta essencial para formar cidadãos conscientes e críticos em relação às questões locais e globais (ANGOLA, 2019). Porém, ainda que o discurso oficial indique o contrário, o currículo de geografia depara-se com desafios e com vocábulos que se alinham à perspectiva neoliberal de educação, com conteúdos sendo trabalhados em uma perspectiva pragmática, ativista e de resolução de problemas, dissociados dos fundamentos e da própria realidade social dos estudantes. Assim, impõe-se analisar se, de fato, os pressupostos que orientam o currículo em Angola se fundamentam em concepções originárias das ciências cognitivas.

Nesse sentido, Frigotto (2003) alerta que todas as reformas educativas que se expressam a partir do ideário de mercado com base nas noções de educar por habilidades, competências e para a empregabilidade precisam ser superadas. Corroborando essa crítica, Zibas (2007, p. 4) acrescenta:

[...] essas pedagogias acabam por minimizar “a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades.”

Tendo isso em vista, esta investigação parte do princípio de que o currículo deve ser concebido como espaço de mediação do conhecimento, favorecendo a apropriação dos saberes mais desenvolvidos pela humanidade. Essa mediação exige, por um lado, o respeito às especificidades culturais dos territórios e de sua população e, por outro, o reconhecimento de que o currículo é definidor de intenções educacionais, reflete disputas em torno de projetos de sociedade, bem como influências políticas, económicas e sociais. Diante do exposto, o objetivo geral é analisar a geografia no currículo do ensino primário de Angola, considerando suas concepções, tendências e perspectivas face à influência da regulação transnacional exercida pelos organismos multilaterais na educação.

O percurso metodológico adotado combina a análise documental com a revisão da literatura especializada, orientando-se pelo referencial do materialismo histórico-dialético. Assume-se como premissa que os documentos não veiculam informações neutras, mas refletem as tensões económicas, políticas e ideológicas inerentes à esfera estatal. Nessa direção, a interpretação busca ultrapassar o conteúdo literal do texto, apontando as mediações que conectam o documento às relações sociais de produção, aos antagonismos de classe e aos processos de construção da hegemonia. Consequentemente, a análise documental permite apreender o significado do texto normativo e avaliar o seu papel, seja como instrumento de sujeição, seja como expressão de luta e oposição.

A principal fonte de análise foram os documentos oficiais nos quais se refletiu sobre as concepções, tendências e perspectivas curriculares da geografia no ensino primário em Angola, com destaque para o Programa Oficial de Geografia do Ensino Primário (ANGOLA, 2013).

A presente dissertação está organizada em três seções fundamentais, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentam-se o objeto de pesquisa - o currículo de geografia no ensino primário de Angola -, a justificativa que o motiva e os procedimentos teóricos-metodológicos que fundamentam a investigação.

A primeira seção apresenta-se o panorama geral do contexto político, econômico e educacional de Angola, abrangendo o período que vai desde a época colonial até o pós-independência. Busca-se compreender como o dualismo educativo do sistema colonial, marcado pela exclusão e pela dominação, estruturou desigualdades profundas no acesso ao conhecimento, as quais persistiram no cenário pós-independência. A análise percorre desde a configuração do ensino no período colonial, passando pelas tentativas de construção de um sistema socialista e emancipador no pós-independência, até a influência dos organismos multilaterais e os desafios da reconstrução nacional após a longa guerra civil (1975-2002).

Além disso, enfatizam-se as repercussões desse percurso histórico-político na Angola contemporânea, território profundamente afetado pela guerra e palco de uma destruição sistemática de sua infraestrutura educacional e de seu capital humano qualificado. Desse modo, evidenciam-se as heranças do colonialismo, os impactos da guerra civil e as fragilidades da reconstrução do país, as quais produzem, ainda hoje, desafios e contradições estruturais na educação, com desdobramentos no currículo do ensino primário.

A segunda seção discorre sobre a política educacional neoliberal, com destaque para a adoção do “aprender a aprender” como referência da reforma educativa angolana. Parte-se do entendimento de que esse paradigma se insere no contexto da globalização do capital e das orientações formuladas por organismos multilaterais para a educação. A seção está organizada em três partes: a) discute-se a concepção de educação neoliberal e os fundamentos do “aprender a aprender”, buscando explicitar seus pressupostos e implicações para a formação escolar; b) analisam-se as orientações presentes nos documentos dos organismos multilaterais, relacionando-as às reformas educacionais implementadas nas últimas décadas; c) examinam-se os princípios educacionais da educação básica em Angola e a organização curricular, destacando a disciplina de Geografia.

A terceira seção apresenta a análise das diretrizes curriculares de geografia do ensino primário em Angola, com base no Programa Oficial de

Geografia do Ensino Primário (ANGOLA, 2013). Busca-se compreender as concepções pedagógicas e os princípios que orientam a organização dos objetivos de ensino, dos conteúdos curriculares e das aprendizagens previstas para os estudantes. Pretende-se, ainda, examinar a base legal do sistema educativo angolano, especialmente a Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020 (ANGOLA, 2020), bem como a forma de inserção da Geografia no currículo escolar, integrada ao Estudo do Meio nos anos iniciais e como disciplina do Ensino Primário (5ª e 6ª classes). Por fim, procura-se identificar tendências e perspectivas presentes no currículo.

CAPÍTULO I - POLÍTICA EDUCACIONAL EM ANGOLA: CONTINUIDADES E RUPTURAS ENTRE O COLONIALISMO E A RECONSTRUÇÃO NACIONAL

A presente seção apresenta um breve panorama político, econômico e educacional de Angola, abrangendo o período que vai do colonial ao pós-independência. A seção está organizada em três partes. A primeira examina o dualismo educativo característico do sistema colonial, o qual operava sob uma lógica segregacionista ao manter sistemas paralelos: um voltado à formação das elites e outro, marcadamente precário, destinado às massas populares; a segunda versa sobre o período pós-independência, expondo os pressupostos do Marxismo-Leninismo na nova estrutura administrativa. Além disso, destaca que a intervenção de potências como a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Cuba, os Estados Unidos (EUA) e a África do Sul transformou o território angolano em um palco da Guerra Fria, resultando em impactos devastadores sobre a infraestrutura nacional, especialmente sobre as redes de transporte e o parque escolar. Por fim o período da reconstrução (pós-2002) também é marcado pela Reforma Educativa pelos desafios para a educação básica.

1.1. Política educacional em Angola no período colonial: exclusão e dominação

Historicamente, a configuração socioeconômica de Angola foi moldada por uma lógica extrativista de matriz colonial, na qual o território servia estritamente aos interesses da metrópole. Essa estrutura negligenciou o desenvolvimento interno, institucionalizando um acesso à educação excludente e elitista, que impossibilitou a formação de quadros nacionais. Embora a independência, em 1975, representasse a promessa de ruptura, a subsequente guerra civil de 27 anos intensificou as vulnerabilidades herdadas. No setor educacional, essa trajetória resultou em disparidades regionais severas, elevados índices de evasão escolar e uma qualidade de ensino heterogênea. Assim, as desigualdades contemporâneas não constituem fenômenos isolados,

mas reflexos de uma sedimentação histórica que exige políticas públicas de Estado voltadas à superação das sequelas estruturais (Andrade, 1997).

A presença portuguesa em Angola teve início no final do século XV, quando, em 1482, as expedições marítimas lideradas por Diogo Cão alcançaram a região da foz do rio Zaire. A partir desse primeiro contato, os portugueses passaram a estabelecer estruturas fortificadas ao longo do curso do rio, as quais funcionavam simultaneamente como pontos comerciais e militares (Souza, 2003, p. 72). Dessa forma, essas instalações marcaram o início de uma estratégia de expansão territorial voltada ao controle progressivo das áreas sob domínio dos reinos locais. Nesse contexto, destacavam-se, sobretudo, os territórios associados ao Reino do Congo e as autoridades tradicionais que governavam a região correspondente ao atual território de Angola (Costa e Silva, 2002).

Embora o território angolano apresentasse uma grande diversidade de autoridades políticas locais nesse período, o soberano do Reino do Congo destacava-se como uma das lideranças mais influentes da região. Isso se explica pelo fato de sua esfera de poder abranger uma vasta área, estendendo-se desde regiões correspondentes à atual República do Gabão até o norte do atual território angolano. Além disso, grande parte desse espaço encontrava-se sob sua autoridade direta, tendo Mbanza-Congo, conhecida como a Cidade do Rei do Congo, como centro político e administrativo do reino. O Reino do Congo destacava-se por sua força política e por uma organização estruturada, reunindo uma população numerosa sob a autoridade máxima do Manikongo. Em termos administrativos e territoriais, o reino estava dividido em seis grandes províncias: Soyo, Mbamba, Nsundi, Mpango, Mbata e Mpemba, que constituíam a base de sua organização interna (Pantoja, 2000, p. 57).

As viagens de Diogo Cão ao Reino do Congo, realizadas entre 1482 e 1485, no contexto da expansão marítima portuguesa, tiveram caráter diplomático e visaram ao estabelecimento de relações políticas e comerciais entre a Coroa portuguesa e o Manikongo, soberano de um reino africano dotado de complexa organização territorial, administrativa e política. Esse contato evidencia que o espaço africano não era desprovido de estrutura, mas constituído por redes de circulação, centralização do poder e estratégias próprias de controle territorial,

nas quais o rio Congo desempenhava papel fundamental. Segundo Nsiangengo (2012, p. 69), “as relações mais intensas entre Portugal e o Reino do Congo iniciaram-se em 1507, ano em que subiu ao poder o rei Mvemba Nzinga” (Nsiangengo et al., 2012, p. 69).

Inicialmente, os interesses portugueses centravam-se no estabelecimento de bases comerciais estratégicas destinadas a apoiar a rota da Índia e na exploração de metais preciosos. Entretanto, o contato com o Reino do Congo revelou rapidamente a centralidade do comércio de seres humanos na lógica da expansão colonial portuguesa. No início do século XVI, especialmente entre 1530 e 1550, a ilha de São Tomé consolidou-se como um dos principais entrepostos do tráfico atlântico de africanos escravizados provenientes da África Centro-Occidental, particularmente das regiões correspondentes aos atuais territórios de Angola e do antigo Reino do Congo. Nesse contexto, os cativos eram marcados com ferro em brasa antes de serem reexportados para a Europa e, posteriormente, para as Américas, em um processo que articulava guerra, captura e mercantilização de seres humanos (Oliveira Pinto, 2013).

São Tomé desempenhou papel central como entreposto de redistribuição no Atlântico. Antes da fundação de Luanda, em 1575, a ilha já funcionava como ponto de recepção, triagem e reembarque de cativos provenientes da costa centro-occidental africana. Segundo a historiografia angolana, São Tomé funcionou como um verdadeiro laboratório do sistema escravista atlântico, articulando grandes propriedades agrícolas açucareiras, trabalho compulsório e comércio transoceânico (Barbeitos, 2012).

A fundação de Luanda, no último quartel do século XVI, não foi um evento isolado, mas o desdobramento de um sistema que já se consolidava havia quase 80 anos na ilha de São Tomé. Enquanto esta funcionava como um ponto estratégico da rota da Índia e do comércio de cativos do Reino do Congo, a criação de São Paulo da Assunção de Luanda marcou a transição de um modelo de entreposto insular para uma estratégia de conquista territorial e controle direto das fontes do tráfico.

Nesse contexto, a fundação de São Paulo de Luanda, em 1576, sob o amparo das diretrizes de 1571, marcou a transição de uma presença costeira

efêmera para a consolidação de um enclave de soberania colonial em terra firme, funcionando como o epicentro de uma política de ocupação violenta. Conforme analisa Amaral (1996), a transposição da expedição da ilha de Luanda para o continente não foi um ato meramente logístico, mas uma manobra geopolítica deliberada para estabelecer uma base de operações destinada à fragmentação da autoridade do Reino do Ndongo e ao controle do vale do Cuanza. Esse ato fundador instituiu uma estrutura urbana fortificada que servia como barreira para a penetração militar e como nó logístico para o escoamento de cativos, evidenciando o que a historiografia crítica aponta como a criação de uma geografia de exclusão.

Contudo, a entrada de Paulo Dias de Novais institucionalizou um modelo de dominação que subordinava as populações locais a um novo ordenamento jurídico-político, no qual a cidade nascente operava como principal instrumento de controle territorial e fiscal da metrópole no Atlântico Sul.

Conforme sustenta Pacheco (2005), a hegemonia portuguesa em Angola até meados do século XIX era meramente nominal, uma vez que o exercício do poder restringia-se a pontos isolados do litoral e dependia diretamente da complacência das robustas estruturas políticas africanas que controlavam o interior.

Sob essa perspectiva, a transição de um império costeiro para uma ocupação territorial efetiva ocorreu somente após a Conferência de Berlim (1884-1885), desencadeando um colonialismo tardio e coercitivo que moldou as fronteiras e as resistências locais de maneira arbitrária. Consequentemente, essa dominação tardiamente consolidada gerou clivagens étnico-políticas profundas que, ao se confrontarem com o desgaste do regime salazarista no século XX, inviabilizaram uma descolonização pacífica.

Dessa forma, o vazio de poder deixado por uma metrópole que nunca exerceu um controle plenamente consensual culminou em um processo de independência marcado pela fragmentação das frentes de libertação, conduzindo o país a uma devastadora guerra civil após 1975.

Essa debilidade estrutural da metrópole, longe de ser um simples detalhe administrativo, revelou a face de um colonialismo que, ao não promover a

formação de elites políticas nacionais abrangentes, adotou uma estratégia de “dividir para reinar”, que permaneceu até o momento da retirada colonial. A recusa sistemática do regime salazarista em admitir qualquer via diplomática durante as décadas de 1960 e 1970 reduziu o espaço de diálogo político, levando a oposição a organizar-se em movimentos clandestinos que reproduziam, em certa medida, a rigidez e o autoritarismo da própria estrutura colonial.

Nesse sentido, os movimentos de libertação angolanos, especificamente o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), fundado oficialmente em 10 de dezembro de 1956, tiveram como principais mentores e fundadores figuras como Viriato da Cruz, Mário Pinto de Andrade, Ilídio Machado e Lúcio Lara. Posteriormente, o movimento consolidou-se sob a liderança histórica de António Agostinho Neto, primeiro Presidente da República de Angola, com sede atual em Luanda.

Fundada em 1962, a partir da fusão entre a União das Populações de Angola (UPA) e o Partido Democrático de Angola (PDA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) foi liderada por Holden Roberto até 2007 e foi considerada, em determinado período, uma frente de luta anticolonial marcada por valores conservadores e etnonacionalistas.

Posteriormente, a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) foi fundada em 1966 por Jonas Malheiro Savimbi, na localidade de Muangai, província do Moxico, a partir de uma dissidência da FNLA. Diferentemente dos movimentos anteriores, a UNITA — que permanece até hoje como uma das principais forças de oposição política no país — concentrou sua base social no Planalto Central e no Leste de Angola, direcionando-se à mobilização das populações rurais e camponesas.

Por conseguinte, o processo de descolonização de 1975 não deve ser compreendido apenas como um desfecho infeliz, mas como a última violência de um império que, ao retirar-se de forma “precipitada e desordenada”, deixou Angola diante de uma soberania fragilizada. Ao transferir o futuro do território para o campo das disputas armadas, Portugal consolidou uma herança marcada pela exclusão, na qual a construção da identidade nacional foi comprometida pelas disputas de hegemonias partidárias e pelo oportunismo geopolítico das superpotências.

Segundo o Artigo 1.º da Lei n.º 1/75, de 28 de janeiro, o Estado Português reconheceu os movimentos de libertação de Angola

— Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) — como os únicos e legítimos representantes do povo angolano (Portugal, 1975, p. 117).

O início da luta pela independência em Angola, em 1961, foi marcado por um grande desequilíbrio de forças. Sem acesso a armas modernas ou a treinamento militar avançado, os movimentos nacionalistas enfrentaram o exército português utilizando os recursos disponíveis, como catanas e outras ferramentas improvisadas. Esse cenário demonstra que, mesmo sem um exército profissional e devidamente equipado, a resistência conseguiu impor significativos prejuízos às forças coloniais.

O conflito envolveu apoio internacional direto, com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) recebendo respaldo da União Soviética e de Cuba, enquanto a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) receberam apoio dos Estados Unidos e do regime do apartheid sul-africano. As consequências foram devastadoras, incluindo a destruição de infraestruturas, deslocamentos internos em massa e profundas fraturas sociais (Hodges, 2001; Malaquias, 2007).

Assim, o que caracterizou o início desse conflito não foi a superioridade tecnológica militar, mas a capacidade de transformar recursos simples em instrumentos de combate e a determinação de derrubar o sistema colonial por meio da mobilização popular.

No plano econômico, Angola foi integrada de forma subordinada ao capitalismo internacional, estruturando-se em um modelo extrativista e agroexportador, baseado na produção de café, algodão, diamantes e, posteriormente, petróleo. Esse modelo favorecia colonos europeus e companhias concessionárias, enquanto a população africana era submetida ao regime dos “contratados”, amplamente interpretado como uma forma de exploração compulsória do trabalho (Birmingham, 1999).

No entanto, é fundamental destacar que o sistema de “contratados” surgiu como uma substituição ao tráfico transatlântico de escravizados, que durante séculos constituiu uma das bases da economia colonial angolana. Enquanto o

tráfico negreiro clássico transferia parte significativa da força humana africana para as Américas, dentro da lógica do comércio triangular entre Europa, África e América, a educação em Angola não era concebida como instrumento de emancipação social, mas como mecanismo voltado à exploração dos recursos e à manutenção da estrutura colonial.

Conforme destaca o Portal Oficial do Governo de Angola (2024), o fim legal do tráfico negreiro no século XIX não eliminou as práticas de exploração, mas reorganizou a estrutura colonial em um modelo de controle interno sistemático, transformando o território em uma fonte de trabalho compulsório que contribuiu para a sustentação do desenvolvimento econômico europeu até o período anterior à independência.

A política colonial portuguesa em Angola estruturou-se em um sistema educacional dual, no qual o acesso ao ensino formal era rigidamente controlado e destinado a uma pequena elite assimilada, enquanto a maioria da população africana recebia uma educação limitada, orientada para a aculturação e para a formação de mão de obra subordinada (Oliveira Pinto, 2002, p. 112).

Nos mercados locais do rio Zaire e da costa do oceano, trocavam-se os principais produtos: sal, ferro, tecidos de ráfia, peles e produtos alimentares. Esse tipo de comércio era conhecido como permuta. Mais tarde, a troca de produtos era realizada com a principal moeda: o nzimbo (Nsiangengo et al., 2012, p. 56).

A obra de Nsiangengo et al. (2012) evidencia a complexidade das sociedades que habitavam as margens do rio Zaire, destacando a transição da permuta para o sistema monetário do nzimbo. Cabe considerar que a tardia integração desses fatos nos currículos escolares angolanos revela um hiato crítico no processo de aprendizagem. Esse atraso educativo não é meramente cronológico, mas representa uma fragilidade no processo de descolonização do pensamento, que privou gerações de compreenderem a sofisticação econômica de seus antepassados, perpetuando uma visão simplificada e eurocêntrica sobre a formação da identidade nacional.

Assim sendo, durante o período colonial, a dominação portuguesa em Angola foi sustentada por um sistema jurídico e social profundamente

discriminatório, com repercussões nos dispositivos normativos dos séculos seguintes. Conforme Pacheco (2005), o “Ato Colonial” de 1930 e o “Estatuto do Indigenato”, formalizado em 1954, institucionalizaram uma rígida hierarquia racial, distinguindo juridicamente “civilizados” e “indígenas” e restringindo os direitos civis, políticos e educacionais da população africana.

Dessa forma, a educação colonial funcionou como instrumento de dominação política e cultural, ao impor a língua portuguesa, a religião cristã e os valores europeus em detrimento das línguas e dos saberes locais. Conforme destaca Oliveira Pinto (2002), essa política educacional, que integrava um projeto mais amplo de controle colonial, resultou tanto em processos de assimilação cultural, com perda da identidade angolana, quanto em segregação educacional.

1.2. Política educacional e resistência em Angola: desafios e rupturas no pós-independência (1975-2002)

Após a independência, em 1975, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), ao assumir o poder, propôs uma ruptura estrutural com o legado colonial português. O sistema educativo herdado era compreendido como um instrumento de dominação, marcado pela exclusão da maioria da população africana e pela reprodução das hierarquias coloniais (Birmingham, 2002). Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como eixo estratégico da reconstrução nacional e da consolidação de um projeto político de orientação socialista.

A nova política educacional defendia a massificação do ensino, a erradicação do analfabetismo e a formação do chamado “homem novo”, comprometido com os ideais revolucionários e com a construção de uma sociedade igualitária. Essa perspectiva estava alinhada a concepções de educação como prática de libertação e conscientização política, conforme defendido por Freire (1987), ao afirmar que a educação deve constituir-se como instrumento de emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Contudo, o projeto educacional socialista enfrentou severas limitações estruturais. A guerra civil que se seguiu à independência comprometeu significativamente os esforços de reconstrução nacional, provocando a destruição de infraestruturas escolares, o deslocamento massivo de populações e a escassez de quadros qualificados (Hodges, 2004).

Ressalta-se que, muito antes da chegada dos portugueses a Angola (1482), os povos que habitavam a região se organizavam segundo princípios culturais, religiosos e tradicionais próprios. A educação, embora não nos moldes como a concebemos hoje, voltava-se ao ensino e à transmissão de valores culturais locais de uma geração para outra, ensinando princípios, tradições e valores próprios dos povos autóctones. A educação escolar, tal como se estrutura e se concebe hoje, é fruto do empreendimento colonial (Júnior, 2017, p. 40).

Segundo André (2010), a vida política do país estava intrinsecamente vinculada à formação dos cidadãos, tendo como objetivo a construção de uma sociedade sem divisão de classes, marcada pela igualdade de direitos, na qual a classe operária e camponesa constituía a força motriz do desenvolvimento social. No domínio político, o governo priorizava a formação de quadros, sustentado em ideais de planificação e gestão socialista (André, 2010, p. 33).

Com a soberania alcançada em 1975, o Estado angolano estruturou-se em torno de um sistema de partido único: o Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho. Essa fase inicial da República foi personificada por Agostinho Neto, primeiro presidente de Angola, cujo governo se estendeu até 1979, estabelecendo as bases de uma arquitetura política na qual a direção do partido e a chefia do Estado se fundiam em uma única entidade.

Nesse contexto, o Movimento Popular de Libertação de Angola transcendeu a função estrita de um partido político para se configurar como um projeto de mobilização social total, por meio da institucionalização de organizações de massa voltadas a segmentos demográficos específicos, tais como a Organização da Mulher Angolana (OMA), a Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola (JMPLA) e a Organização de Pioneiros Agostinho Neto (OPA), todas vinculadas à estrutura do partido governante. Essas instituições exerciam um papel de mobilização direta na sociedade civil

angolana. Tal atuação era pautada pelo rigor ideológico do MPLA, cujas diretrizes políticas frequentemente demonstravam uma inclinação conservadora na gestão do corpo social. O regime de partido único (monopartidarismo) estabeleceu uma capilaridade ideológica sem precedentes. Essa estrutura assegurou que as diretrizes do partido permeassem todas as esferas da vida cotidiana, convertendo a militância em um mecanismo de integração social e de consolidação da hegemonia estatal sobre a sociedade civil (MPLA, 2022).

Segundo Soderberg e Ohlson (2003), a guerra civil em Angola foi retomada em 1992 devido a um desenho institucional excludente que inviabilizava a cooperação entre as partes. O modelo desprovido de eleições forçou o retorno ao confronto armado, estabelecendo um padrão de concentração de poder que o MPLA mantém ininterruptamente desde 1975.

Consagrado em 15 de janeiro de 1975, o Acordo de Alvor constituiu o marco jurídico-político para a descolonização de Angola, estabelecendo o cronograma para a transferência de soberania do Estado português para os três movimentos de libertação nacional: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Embora o protocolo previsse uma estrutura de governação partilhada e a institucionalização de processos democráticos, a fragilidade de seus mecanismos de implementação culminou na rápida erosão do consenso, precipitando a guerra civil angolana. A independência, proclamada em 11 de novembro de 1975, não conduziu à pacificação do país. Pelo contrário, Angola mergulhou em uma prolongada guerra civil, intensificada pela lógica da Guerra Fria.

Angola vivia uma situação profundamente complexa, cujo impacto se refletia também no campo educacional. A presença de outros movimentos de libertação pós-colonial, que alimentavam uma guerra civil prolongada, desviava recursos humanos, financeiros e institucionais que poderiam ter sido investidos na construção de um sistema de ensino estruturado e inclusivo. Ao mesmo tempo, um partido majoritário marcado por fortes fraturas internas e por uma liderança incapaz de mediar conflitos e definir linhas de ação claras contribuía para a ausência de políticas educacionais consistentes e de longo prazo (Nguluve, 2006).

A prolongada guerra civil angolana, intensificada pela lógica da Guerra Fria, resultou da disputa pelo poder entre as facções independentistas e da ausência de um acordo político estável após a independência. Foi encabeçada pelo líder da UNITA, Jonas Savimbi, que não aceitou a derrota nas eleições legislativas e presidenciais de 29 e 30 de setembro de 1992, alegando fraude generalizada. A guerra espalhou-se rapidamente de Luanda para o resto do país, tornando-se ainda mais destrutiva do que na fase anterior. Ao atingir a província do Huambo, após a independência em 1975, transformou essa província, que era o segundo maior centro econômico e industrial de Angola, em um cenário de destruição profunda e crise humanitária prolongada. Infraestruturas foram destruídas e promoveu-se o analfabetismo em grande parte da população do Huambo.

O controle da província do Huambo pela UNITA, após a rejeição dos resultados das primeiras eleições gerais em 1992, não foi um processo pacífico, tendo enfrentado resistência de diversos setores da sociedade civil. A ocupação da cidade em 1993 foi marcada por um período de extrema instabilidade, culminando em execuções seletivas que visaram, de forma deliberada, a elite intelectual e técnica da região. Entre as primeiras vítimas desse processo estavam professores universitários e médicos, o que provocou uma descapitalização intelectual sem precedentes na província.

As consequências dessas perdas para o setor da educação foram profundas e estruturais. A eliminação de docentes qualificados interrompeu a transmissão de conhecimento e o funcionamento de instituições de ensino superior, gerando um vazio pedagógico que forçou o sistema a recorrer a pessoal com menor preparação técnica. Esse cenário não apenas comprometeu a qualidade da formação acadêmica, como também resultou em um retrocesso geracional, no qual a falta de quadros especializados travou o desenvolvimento científico local por décadas.

Paralelamente, o impacto na saúde foi igualmente devastador, uma vez que muitos dos médicos visados asseguravam também a formação prática de novos profissionais. A destruição dessa rede de especialistas exacerbou a precariedade assistencial e contribuiu para a formação de um “deserto

intelectual” que perdurou muito além do conflito armado, configurando um golpe estratégico na infraestrutura humana da província. Os reflexos dessa destruição manifestam-se no baixo aproveitamento escolar e na carência de quadros qualificados, desafios que ainda persistem no sistema educativo angolano contemporâneo.

Nesse contexto de instabilidade política e pressão constante dos dois grandes blocos (URSS e Estados Unidos), o bloco socialista apoiava o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), enquanto o bloco capitalista apoiava a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Essas superpotências utilizavam o território angolano como tabuleiro para expandir suas ideologias e garantir influência estratégica e acesso a recursos naturais, como petróleo e diamantes. Consequentemente, a educação tornava-se um campo secundário nas prioridades do Estado, resultando em desigualdades regionais, precariedade de infraestruturas, formação insuficiente de professores e acesso limitado à escolarização. Assim, os conflitos internos e as disputas geopolíticas ampliaram o desequilíbrio educacional, comprometendo o desenvolvimento social e a consolidação de uma cidadania plena.

Cabe considerar, conforme Messiant (2001), que diversas tentativas de pacificação foram implementadas antes de 2002. Os Acordos de Bicesse, assinados em 31 de maio de 1991 em Portugal, e o Protocolo de Lusaka, de 1994, constituíram esforços significativos para alcançar um cessar-fogo duradouro no conflito angolano.

Hodges (2004) sustenta que, diferentemente dos acordos anteriores, o Memorando do Luena, assinado em 4 de abril de 2002, foi viabilizado por uma clara supremacia militar do governo, o que reduziu a possibilidade de reconfiguração do conflito armado.

A consolidação da paz em Angola, selada pelos Acordos de Luena, representou o encerramento de um ciclo de 41 anos de conflito armado e o início de um ambicioso projeto de reconciliação nacional. Conforme preconizado pela administração de José Eduardo dos Santos, a paz permitiu a desmilitarização de cerca de 80.000 soldados, integrando-os na sociedade civil e nas forças de

segurança, além da transformação da UNITA em partido político, formalizando a democracia multipartidária.

No âmbito educacional, observa-se que o projeto de reconstrução nacional priorizou a expansão quantitativa do sistema de ensino em detrimento de sua qualidade pedagógica e social. Embora a massificação escolar tenha reduzido o analfabetismo e aumentado as taxas de matrícula, o sistema educativo angolano no pós-guerra permanece marcado por profundas assimetrias estruturais. A carência de infraestruturas básicas nas escolas, a precária formação do corpo docente e a persistência de um currículo que pouco dialoga com a realidade sociocultural local evidenciam que a educação não foi plenamente utilizada como ferramenta de emancipação. Assim, a “paz militar” alcançada em 2002 ainda carece de uma “paz social” sustentada por um sistema educativo capaz de promover o pensamento crítico e reduzir desigualdades históricas que o crescimento econômico, baseado no extrativismo, não foi capaz de superar.

Desse modo, a instabilidade político-militar não apenas desestruturou o sistema de ensino, como também evidenciou falhas estruturais graves, desde a carência de docentes até a desatualização curricular. Conforme documentado pelo Ministério da Comunicação Social (1996), a gravidade dessa crise impactou negativamente os subsistemas de educação básica e de formação da população.

Os esforços de reconstrução têm incidido sobre setores essenciais, como saúde, educação e infraestrutura rodoviária. A economia local permanece ancorada na agricultura de subsistência e no pequeno comércio. Contudo, o elevado potencial agrícola da região aponta para possibilidades futuras de expansão produtiva, condicionadas à implementação de políticas públicas consistentes nas áreas de mecanização, irrigação e escoamento da produção. No que se refere à educação, esta tornou-se, para o Estado angolano no período pós-independência, um eixo estratégico para a construção da identidade nacional e para a formação de quadros. Nesse sentido, a nacionalização do sistema educativo foi formalizada pela Lei n.º 4, de 9 de dezembro de 1975, que definiu a educação como responsabilidade central do Estado.

Nesse contexto, a Lei n.º 4, de 9 de dezembro de 1975, representa um marco estruturante no processo de reorganização do sistema educativo no período pós-independência, ao consagrar a educação como responsabilidade central do Estado. Ao atribuir ao poder público a competência exclusiva de orientar, administrar e supervisionar o ensino, a referida lei promoveu a nacionalização das instituições educativas e redefiniu seus objetivos em consonância com os princípios políticos, sociais e culturais do novo Estado soberano. Para além de ampliar o acesso à escolarização e priorizar o combate ao analfabetismo, o diploma legal estabeleceu a educação como instrumento estratégico de formação integral do cidadão e de consolidação da identidade nacional, configurando-se como elemento fundamental na construção das bases de um sistema educativo público, inclusivo e alinhado às metas de desenvolvimento nacional.

Assim, a Lei n.º 4, de 9 de dezembro de 1975, representa o projeto político do movimento de libertação no poder, expressando sua visão de sociedade, de Estado e de formação cidadã, alinhada aos ideais de soberania, unidade nacional e transformação social. Conforme Birmingham (2002), o nacionalismo angolano resultou de um longo processo de mobilização política e social desenvolvido durante o período colonial, sendo a luta de libertação um elemento central para a construção da soberania e da unidade nacional. O autor destaca que os movimentos de libertação emergiram como resposta às desigualdades impostas pelo sistema colonial português e como expressão da busca por autodeterminação dos povos angolanos. Nesse sentido, a independência de 1975 representou, para muitos setores, a oportunidade de reconfigurar o Estado e promover transformações sociais orientadas para a formação de uma cidadania nacional (Birmingham, 2002).

Segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2018), a primeira reforma educativa em Angola teve como fundamento as orientações emanadas do I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), realizado em 1977, que definiu os principais princípios ideológicos e organizacionais para a estruturação do sistema de ensino no período pós-independência. Esse momento marcou o início de um

processo de reconfiguração do setor educativo, visando adequar a educação às necessidades políticas, sociais e econômicas do país recém-independente, promovendo a formação de cidadãos alinhados aos objetivos nacionais de desenvolvimento (INIDE, 2018).

De acordo com o INIDE (2018, apud Xilonga, 2026), essa reforma representou um esforço do Estado angolano para reorganizar o sistema educativo herdado do período colonial, caracterizado por profundas desigualdades no acesso à educação. Assim, a reforma educativa de 1977 procurou expandir a escolarização e redefinir os conteúdos curriculares.

Em síntese, a política educacional angolana no período de 1975 a 2002 configurou-se como um campo estratégico de reconstrução nacional e de afirmação ideológica, marcado pela intenção de ruptura com o legado colonial e pela centralidade atribuída à formação do “homem novo” no contexto do projeto socialista do MPLA. Contudo, as limitações estruturais impostas pela guerra civil, pela instabilidade político-institucional e pela instrumentalização ideológica do ensino comprometeram a consolidação de um sistema educativo plenamente inclusivo e emancipador. A destruição de infraestruturas, a escassez e a eliminação de quadros qualificados, bem como as disputas geopolíticas da Guerra Fria, aprofundaram desigualdades regionais e fragilidades pedagógicas cujos efeitos perduraram além do conflito armado. Assim, a trajetória da educação angolana no pós-independência revela-se simultaneamente como projeto de transformação social e como espaço de resistência às adversidades históricas, evidenciando que a consolidação de uma paz social duradoura permanece intrinsecamente ligada ao fortalecimento qualitativo e equitativo do sistema educativo nacional.

1.3. Política educacional no período da reconstrução em angola e desafios curriculares

O 4 de abril de 2002, consagrado como o “Dia da Paz e da Reconciliação Nacional”, marca um momento decisivo na história contemporânea de Angola,

simbolizando o fim do conflito armado que, durante décadas, comprometeu profundamente o desenvolvimento social, econômico e institucional do país. A assinatura do Memorando de Entendimento entre o Governo e a UNITA não apenas encerrou um período de violência entre compatriotas, responsável por significativas perdas humanas e materiais, como também inaugurou uma nova etapa orientada para a reconstrução nacional. Nesse contexto, o setor educacional assumiu papel estratégico no processo de consolidação da paz, exigindo a formulação de políticas públicas voltadas à reconstrução das infraestruturas escolares, à ampliação do acesso ao ensino e à redefinição curricular, de modo a responder às demandas de um país em reconstrução e aos desafios de formação de cidadãos comprometidos com a paz, a unidade nacional e o desenvolvimento sustentável.

Esse período foi igualmente marcado por um expressivo crescimento econômico impulsionado pelas receitas petrolíferas, pela centralização do poder político e pela redefinição das dinâmicas entre Estado, economia e sociedade. Oliveira (2015) analisa esse momento como uma fase de reconstrução estatal e recomposição das elites políticas, destacando tanto os avanços na estabilização institucional quanto as continuidades nas práticas de governação e na concentração de poder no pós-conflito (Oliveira, 2015).

De acordo com Noré e Adão (2003, *apud* Kiluange, 2024, p. 200), após a independência (1975), o partido-Estado se confrontou com a dura realidade de cerca de 96% da população analfabeta. “Comparativamente, depois da sua descolonização, em 1960, o Congo Belga herdou um ensino primário de seis anos, frequentado por cerca de 1.500.000 alunos africanos, superando Angola em 30 vezes e, proporcionalmente, com mais crianças escolarizadas” (Noré; Adão, 2003 *apud* Kiluange, 2024, p. 200).

O sistema educativo durante o período colonial consolidou-se sob uma lógica de dualismo estrutural que refletia a hierarquia social imposta pela administração metropolitana. Por um lado, o ensino oficial, destinado à elite colonial e aos “assimilados”, pautado por um currículo enciclopédico e lusocêntrico, funcionava como instrumento de reprodução do status quo e de legitimação da burocracia estatal.

Historicamente, a relação entre o Estado português e a Igreja Católica foi balizada pela Concordata de 1940, documento negociado por Oliveira Salazar e que vigorou por 64 anos. No âmbito educacional, esse acordo delegava às missões cristãs o chamado “ensino de adaptação”, um sistema rudimentar destinado exclusivamente às populações indígenas e pautado por uma lógica de segregação e aculturação. Esse paradigma jurídico e social viria a ser formalmente substituído em 18 de maio de 2004, com a assinatura de uma nova Concordata pelo então primeiro-ministro Durão Barroso. Segundo o Vatican News (2004), esse novo tratado atualizou o reconhecimento da personalidade jurídica da Igreja, redefiniu questões fiscais e educacionais e estabeleceu um quadro de cooperação moderno, encerrando o ciclo da estrutura concordatária do período do Estado Novo. Dessa forma, o paradigma jurídico do Estado Novo, assentado na lógica de segregação das populações indígenas por meio do “ensino de adaptação”, foi formalmente superado com a Concordata de 2004.

O ensino rudimentar não visava à ascensão intelectual, mas sim a uma “moralização” pelo trabalho e a uma alfabetização funcional em língua portuguesa, configurando o que diversos estudos caracterizam como uma educação para a subalternidade, cujo objetivo primordial era a conversão religiosa e a formação de mão de obra dócil para a exploração econômica colonial.

Conquistada a independência, o governo da época aboliu o pagamento do imposto do indígena, tornou o ensino geral, gratuito, acessível a todos e obrigatório do 1º ao 8º ano de escolaridade em todo o território nacional — ao contrário da discriminação que havia anteriormente, entre o ensino destinado aos cidadãos e o destinado aos “indígenas”. A escola passava a ser o bastião do movimento revolucionário, sob as ideias-força: “A escola é do povo” e “Estudar é um dever revolucionário”, para forjar o homem novo (Curimena, 2017, apud Kiluange, 2024, p. 200).

Segundo dados oficiais (Angola, 2010), o cenário educativo angolano registou um crescimento expressivo após a institucionalização do programa de governação do MPLA em 1977. Este documento balizou a primeira reforma educativa do país, resultando em indicadores superiores aos do período colonial.

Enquanto em 1973 o acesso à escolarização abrangia apenas metade dos alunos matriculados, nos anos seguintes as novas diretrizes permitiram que as matrículas ultrapassassem um milhão de alunos no ensino primário e cem mil no ensino secundário. Tal conjuntura fomentou uma articulação entre as esferas governamentais e sociais para assegurar o direito à educação, reiterando a necessidade de aportes financeiros urgentes destinados à adequação da infraestrutura e à contratação de profissionais qualificados.

A partir de 2002, com o fim do conflito armado em Angola, o país iniciou um amplo processo de reconstrução nacional, no qual a educação de jovens e adultos voltou a assumir papel estratégico. O elevado índice de analfabetismo, agravado por décadas de guerra, deslocamentos populacionais e destruição de infraestruturas escolares, exigiu a implementação de políticas públicas de alfabetização com caráter emergencial e inclusivo. Nesse contexto, a alfabetização ultrapassou os limites da escola formal e passou a ocorrer em múltiplos espaços sociais, tais como fábricas, unidades militares, cooperativas, instituições religiosas e comunitárias (Fituni, 1985 apud Júnior, 2017, p. 64).

Essa estratégia de descentralização das ações educativas e de utilização de espaços comunitários tem facilitado a alfabetização de jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino e a garantia do direito fundamental à educação, como instrumento de reintegração social, redução das desigualdades e promoção do desenvolvimento sustentável.

Apesar disso, há um descompasso entre a expansão da demanda escolar e a precariedade do corpo docente. Estimativas da época apontam que o número de professores era insuficiente para a realidade vigente. O Ministério da Educação indicava a existência de cerca de 25 mil professores em nível nacional, dos quais somente 7% possuíam habilitação mínima para lecionar (Angola, 2010).

Assim sendo, a necessidade de reformular o sistema educativo angolano emergiu de um processo histórico marcado por fragilidades estruturais, limitações na formação de professores e insuficiências herdadas do período colonial, as quais comprometeram, durante décadas, a qualidade e a universalização efetiva do ensino. É nesse quadro que se compreende a

implementação de uma nova reforma educativa, formalizada pela Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, como marco regulador do Sistema de Educação em Angola (Lussinga, 2016).

Foi necessário introduzir uma nova reforma que trouxesse melhorias. As orientações, embora no discurso defendessem a universalização, foram ainda marcadas pela carência na formação dos profissionais, em consequência do longo período em que o país, sob a administração portuguesa, não investiu em aspectos que tivessem repercussões no rendimento escolar dos alunos. Foi nessa base que se justificou a necessidade de uma nova reestruturação do sistema educativo angolano, concretizada na reforma cuja lei foi aprovada e publicada no Diário da República, Iª Série, n.º 65, de 31 de dezembro de 2001 (Lei n.º 13/01), e que constitui o instrumento normativo que rege o atual Sistema de Educação em Angola (Lussinga, 2016, p. 54).

A reforma educativa, formalizada pela Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, estabeleceu uma nova estrutura para o sistema educativo, organizando-o de forma mais clara e progressiva, com o ensino primário dividido em 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª classes. Refere ainda que: o “ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos, e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário” (Angola, 2001, p. 8).

De acordo com a Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, o ensino primário tem como finalidade o desenvolvimento integral do aluno, promovendo o domínio da comunicação e da expressão, a formação de hábitos e atitudes de socialização e a aquisição de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Além disso, o documento destaca a importância do estímulo ao senso estético e à criatividade artística, bem como da prática regular de educação física e de atividades ginnodesportivas, visando ao aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (Angola, 2001).

Nessa lei, a formação de docentes era considerada uma prioridade estratégica para assegurar a expansão e a qualidade do sistema de ensino. Para isso, a preparação dos professores era realizada principalmente nas Escolas Normais, anteriormente designadas como Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), destinadas à formação de docentes para o ensino primário. Nesse

contexto, exigia-se, no mínimo, a conclusão do nível médio pedagógico como requisito para o exercício da docência nesse nível de ensino. Além disso, a referida legislação tinha como um dos seus principais objetivos a erradicação da atuação de “professores leigos”, ou seja, profissionais que lecionavam sem formação pedagógica adequada, situação que se tornou comum em virtude da escassez de quadros qualificados após o período de guerra. Dessa forma, a lei buscava fortalecer a profissionalização docente e garantir maior qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa (2010), o novo modelo do Sistema de Educação (2002–2012) foi implementado em cinco fases:

1. **Fase de Preparação (2002–2012):** elaboração, reprodução e distribuição de novos currículos; formação do pessoal docente; reabilitação e construção de infraestruturas escolares; e dotação das escolas com material didático. Na realidade, o desenho dos planos de estudo e dos perfis de saída teve início em 1994–1995 e, posteriormente, incluiu a elaboração de programas e manuais para o ensino primário, o ensino secundário e a formação de professores.
2. **Fase de Experimentação (2004–2010):** aplicação dos novos currículos em regime experimental em escolas selecionadas e em número reduzido de turmas.
3. **Fase de Avaliação e Correção (2005–2010):** recolha de sugestões das direções das escolas e dos professores envolvidos na experimentação sobre os currículos testados.
4. **Fase de Generalização (2006–2011):** como o próprio nome indica, aplicação dos novos currículos em todo o território nacional, introduzindo-os progressivamente, uma classe após outra, em cada ano, num processo cuja duração foi de seis anos.
5. **Fase de Avaliação Global (2012):** realização de uma avaliação do Sistema de Educação, abrangendo os currículos, o processo de ensino-aprendizagem, o corpo docente e discente, a administração e gestão e os recursos materiais (Angola, 2010, p. 5).

Nesse contexto, verifica-se que a reforma curricular não foi um ato isolado, mas um processo longo e progressivo. Iniciou-se com uma fase de preparação, na qual foram definidos os planos de estudo e os perfis dos egressos. Seguiu-se a fase de experimentação e avaliação, que permitiu realizar ajustes com base

na prática das escolas. Posteriormente, a fase de generalização procurou garantir a aplicação gradual da reforma em todo o país.

Apesar do planejamento e da intenção de modernizar o sistema educativo, surgiram dificuldades como a formação insuficiente de alguns professores, limitações nas infraestruturas e falta de recursos materiais. Esses fatores dificultaram o alcance pleno dos objetivos propostos.

A avaliação global de 2012 constituiu um momento importante de reflexão, evidenciando a necessidade de maior coerência entre o que está previsto na lei e o que é efetivamente executado. A Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, representou um marco essencial ao organizar juridicamente o Sistema de Educação, mas também evidenciou que a qualidade do ensino depende não apenas de boas leis, mas de uma implementação eficaz, contínua e bem estruturada.

A substituição da Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, pela Lei n.º 17, de 7 de outubro de 2016, insere-se em um processo de modernização e reforma do Sistema de Educação e Ensino em Angola. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) surge com o propósito de adequar a estrutura educativa às novas dinâmicas socioeconômicas do país e às exigências dos padrões internacionais. Contudo, a efetividade dessas reformas tem sido objeto de debate, uma vez que persistem desafios estruturais relacionados à qualidade do ensino, à formação docente e às condições materiais das instituições educativas, o que levanta questionamentos sobre a plena concretização dos objetivos propostos pela legislação (Angola, 2016).

Segundo a Lei n.º 17, de 7 de outubro de 2016, a educação deve promover o desenvolvimento integral do aluno, garantindo a aquisição de competências essenciais para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos (Angola, 2016). Nesse sentido, a reforma procurou combater problemas estruturais do sistema educacional, como o abandono escolar e o baixo rendimento acadêmico, por meio da reorganização curricular e da melhoria das condições de acesso ao ensino.

Em relação à organização do ensino primário, segundo a Lei n.º 17, de 7 de outubro de 2016, este encontra-se estruturado em três ciclos, sendo que cada

ciclo integra duas classes, totalizando seis classes ao longo desta etapa de escolaridade.

Tabela 1 Organização do Ensino Primário

Ciclo de aprendizagem	Classes incluídas	Avaliação final do ciclo
1.º ciclo	1.ª e 2.ª classes	Avaliação dos objetivos pedagógicos na 2.ª classe ¹
2.º ciclo	3.ª e 4.ª classes	Avaliação dos objetivos pedagógicos na 4.ª classe
3.º ciclo	5.ª e 6.ª classes	Avaliação dos objetivos pedagógicos na 6.ª classe

Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa organização visa assegurar uma progressão pedagógica adequada ao desenvolvimento cognitivo e etário dos alunos, promovendo uma aprendizagem gradual e sistematizada.

Além disso, a referida lei estabelece que crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos que ainda não tenham concluído o ensino primário devem beneficiar de programas de apoio pedagógico específicos. Tal medida revela uma preocupação com a inclusão e a recuperação escolar, procurando garantir que esses alunos tenham a oportunidade de concluir essa etapa fundamental da formação académica.

Por outro lado, a legislação determina que os alunos com idade superior a 14 anos que não tenham finalizado o ensino primário sejam encaminhados para o subsistema de ensino de adultos. Embora essa orientação possa contribuir para a adequação etária no ensino regular, suscita também reflexões críticas, uma vez que a transição precoce para o ensino de adultos pode representar desafios de adaptação e possíveis impactos na continuidade do percurso formativo. Assim, torna-se essencial que tais encaminhamentos sejam acompanhados por políticas de apoio eficazes, de modo a evitar a exclusão escolar e promover a efetiva integração educacional desses estudantes.

A Lei n.º 32/20, que procede à alteração da Lei n.º 17, de 7 de outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, introduz um conjunto de

modificações relevantes no ordenamento jurídico-educativo angolano. Publicada no Diário da República de Angola, I Série, a referida lei não apenas atualiza dispositivos anteriormente estabelecidos, como também revoga expressamente a Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001, bem como toda a legislação que contrarie o disposto no novo diploma legal (Angola, 2020).

Importa salientar que a Lei n.º 32/20 adita novos dispositivos, nomeadamente os artigos 124, incisos a), b) e c), que versam sobre a transitoriedade do ensino secundário pedagógico para o ensino superior pedagógico e dos cursos de bacharelato para licenciatura, ampliando e aprofundando o quadro regulador do sistema de educação e ensino. Essa atualização legislativa busca adequar o sistema educativo às novas dinâmicas sociais, económicas e pedagógicas do país, atualizando os princípios, as estruturas e os mecanismos de organização e funcionamento do setor.

Entretanto, sob uma perspectiva crítica, importa questionar em que medida as alterações introduzidas se traduzem efetivamente em melhorias estruturais e qualitativas no sistema educativo. Embora a reforma legislativa represente um avanço no plano normativo, a sua eficácia depende fundamentalmente da implementação prática, da disponibilidade de recursos humanos e materiais e da capacidade institucional de garantir o cumprimento das novas disposições. Assim, a consolidação das mudanças previstas na Lei n.º 32/20 exige não apenas a harmonização jurídica, mas também um compromisso político e administrativo consistente com a qualidade e a inclusão no ensino em Angola.

O sistema educativo angolano, sob a égide da Lei n.º 13/01, definia o ensino primário como uma etapa de seis anos (da 1.ª à 6.ª classe) sob regime de monodocência até à 4.ª classe. No entanto, a evolução do quadro jurídico, consolidada pela Lei n.º 17/16 e, posteriormente, pela Lei n.º 32/20, trouxe alterações significativas: embora a duração de seis anos e a idade de ingresso tenham sido mantidas no artigo 27.º, houve a extinção formal da monodocência na 5.ª e 6.ª classes. Além disso, o atual ordenamento jurídico expandiu a obrigatoriedade e gratuidade para todo o ensino geral (até à 9.ª classe),

refletindo um avanço normativo, ainda que com desafios persistentes quanto à qualidade do percurso formativo.

Segundo o Ministério da Educação de Angola (2013), o ensino de Geografia no nível primário visa promover a consciência ambiental e o conhecimento do território nacional. O currículo enfatiza o desenvolvimento científico e intelectual por meio da observação de fenômenos geográficos (Angola, 2013). De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), a disciplina de Geografia é ensinada a partir da 5.^a classe (INIDE, 2026).

Concomitantemente, os Programas Curriculares de Angola (2013) explicitam, entre vários objetivos gerais a serem alcançados no ensino primário, no que diz respeito ao ensino de Geografia:

1. Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
3. Aperfeiçoar hábitos, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
4. Proporcionar conhecimento e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
5. Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos e físicos;
6. Garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (INIDE, 2026).

Vale enfatizar que, embora essas diretrizes, a priori, confirmem qualidade aos processos educativos, por si mesmas não efetivam a inovação educacional nas escolas nem garantem respostas assertivas aos problemas sociais enfrentados pelas famílias e comunidades. Isso porque cabe aos professores conciliarem as intenções reformistas com os saberes, de modo a dimensionar nas práticas de ensino o papel da escola na sociedade (Ghanem, 2012).

Segundo Sacristán (2013), o currículo possui uma função organizadora e, simultaneamente, delimitadora do processo educativo, atuando como um

instrumento que estabelece fronteiras e define os elementos que estruturam a prática pedagógica. O autor destaca ainda que a análise das pesquisas sobre currículo permite compreender as dimensões políticas, epistemológicas e regulatórias que sustentam essa construção, bem como os mecanismos de legitimação das posições que o compõem. Tendo essa compreensão, podemos entender o currículo como:

Muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexos de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos de habilidades de alunos etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo (Sacristán, 2000, p. 173).

Segundo Tardif (2002), a monodocência é sustentada por diferentes saberes profissionais, cuja complexidade dificulta a expectativa de que um único professor domine de forma ampla todos os campos do conhecimento escolar. Da mesma forma, Nóvoa (1999) destaca que a profissionalização docente exige condições de trabalho e formação contínua que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da qualidade pedagógica, o que se torna um desafio em modelos que ampliam excessivamente as atribuições do professor. Assim, a monodocência apresenta potencialidades relacionais, mas também limites estruturais relacionados à valorização da profissão e à qualidade da prática educativa.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL EM ANGOLA: A PRESCRIÇÃO DO “APRENDER A APRENDER” COMO PARADIGMA

O objetivo desta seção é analisar a política educacional neoliberal em Angola, discutindo a prescrição do “aprender a aprender” como paradigma orientador das reformas educativas, especialmente no contexto da globalização do capital e das recomendações dos organismos multilaterais para a educação contemporânea. Para tal, a organização da seção estrutura-se em três partes interligadas: inicialmente, aborda-se a concepção de educação neoliberal e o lema do “aprender a aprender”, evidenciando seus fundamentos ideológicos e suas implicações para o processo formativo; em seguida, discutem-se as orientações dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais para a educação no cenário atual, situando-as no quadro das exigências do capital e das reformas educacionais; por fim, analisam-se os princípios educacionais para a educação básica, com ênfase na disciplina de Geografia em Angola, refletindo sobre as repercussões dessas políticas para a organização curricular e para a prática pedagógica local. Dessa forma, a seção busca estabelecer uma articulação crítica entre as determinações macroestruturais da política educacional neoliberal e suas manifestações no contexto educacional angolano.

2.1 A concepção de educação neoliberal e o lema do “Aprender a aprender”

O termo neoliberalismo designa tanto uma visão que preconiza um pretenso “retorno” ao liberalismo clássico quanto uma política econômica de redução da intervenção estatal, que amplia o espaço para os mecanismos de mercado.

Nesse sentido, trata-se de uma orientação ideológica que defende a ampliação da liberdade econômica e a redução da intervenção estatal, retomando, de forma ressignificada, ideias como livre mercado, concorrência e

propriedade privada. Além disso, o neoliberalismo manifesta-se como um projeto de política econômica que busca limitar o papel do Estado na regulação da economia, promovendo processos de privatização, desregulamentação e abertura de mercados, sob o argumento de que tais medidas favoreceriam o crescimento econômico e a eficiência produtiva. Dessa forma, a corrente neoliberal pode ser compreendida tanto como uma proposta teórica quanto como um modelo de organização econômica que prioriza a dinâmica do mercado em detrimento da atuação estatal direta (Dardot; Laval, 2016).

Harvey (2005) sustenta que o neoliberalismo se configura como uma teoria político-econômica que defende a promoção do bem-estar humano por meio da ampliação das liberdades individuais no mercado, fundamentando-se na centralidade da propriedade privada, na livre iniciativa e na desregulamentação estatal.

Para Dardot e Laval, o neoliberalismo não deve ser entendido exclusivamente como um retorno ao *laissez-faire* clássico. Ao contrário, ele constitui uma construção política ativa que visa instaurar a concorrência como princípio organizador de toda a sociedade. Nesse sentido, “o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que tende a estruturar e organizar tanto a ação dos governantes quanto a conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Essa racionalidade é normativa porque não se limita a descrever o funcionamento do mercado; ela prescreve modos de agir, de avaliar e de se relacionar consigo e com os outros. O mercado deixa de ser uma esfera específica da vida social para tornar-se modelo geral de inteligibilidade e de organização do mundo social. Assim, a concorrência não é apenas um mecanismo econômico, mas um princípio normativo universalizado.

Um dos eixos centrais da análise de Dardot e Laval (2016) é a produção do sujeito neoliberal. O neoliberalismo opera uma transformação profunda na subjetividade ao instituir o indivíduo como empresa de si mesmo. Inspirando-se nas análises de Foucault sobre o *ordo* liberalismo e o neoliberalismo norte-

americano, os autores mostram que o sujeito é incitado a gerir sua vida segundo os critérios da racionalidade empresarial.

Nesse quadro, cada indivíduo é convocado a investir em si, a maximizar seu capital humano e a se conduzir como um empreendedor permanente. Como afirmam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo “generaliza a forma-empresa a todas as esferas da existência” (Dardot; Laval, 2016). Assim, o trabalhador, o estudante, o desempregado e até mesmo o beneficiário de políticas sociais passam a ser avaliados segundo sua capacidade de iniciativa, desempenho e adaptação competitiva.

Essa transformação não se reduz ao plano econômico. Trata-se de uma mutação antropológica, na medida em que o sujeito passa a se perceber e a se constituir como portador de um capital a ser continuamente valorizado. A subjetividade neoliberal é, portanto, inseparável de uma lógica de auto exploração, na qual a liberdade se confunde com a obrigação de pré-formar e competir.

A racionalidade neoliberal opera por meio da extensão da lógica de mercado a domínios tradicionalmente regulados por outras normatividades, como a educação, a saúde, a cultura e as políticas sociais. A concorrência e a avaliação por desempenho tornam-se critérios centrais de organização dessas esferas. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo promove uma “economização” das relações sociais, isto é, a submissão das instituições públicas e das práticas sociais à lógica da eficiência, da rentabilidade e da competitividade (Dardot; Laval, 2016). A escola, por exemplo, é reconfigurada segundo parâmetros empresariais, com metas, indicadores e rankings. O mesmo ocorre com os serviços públicos, que passam a ser geridos com base em critérios de produtividade e avaliação contínua.

Essa dinâmica implica uma redefinição do papel do Estado. Longe de desaparecer, o Estado neoliberal atua ativamente na construção e manutenção das condições da concorrência. Ele intervém para moldar comportamentos, reformar instituições e criar dispositivos que induzam os indivíduos a se comportarem como agentes de mercado. Nesse contexto, verificasse que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um

sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida humana” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

Nesse contexto, destaca-se o processo de responsabilização individual. Problemas sociais como desemprego, pobreza ou fracasso escolar são reinterpretados como falhas individuais de gestão de si. O risco deixa de ser concebido como questão coletiva para ser internalizado como responsabilidade pessoal. Como indicam os autores, o neoliberalismo desloca para o indivíduo o ônus de sua própria inserção e permanência no mercado (Dardot; Laval, 2016).

Essa responsabilização não é apenas discursiva; ela se materializa em políticas públicas que condicionam direitos sociais a comportamentos considerados “ativos”, como a busca permanente por qualificação e emprego. O sujeito é permanentemente convocado a provar sua empregabilidade e sua disposição competitiva.

A competitividade deixa de ser um atributo restrito às empresas e passa a constituir uma norma generalizada de conduta. A sociedade neoliberal é estruturada como um campo de concorrência permanente, no qual indivíduos e instituições disputam reconhecimento, recursos e posições.

Dardot e Laval, (2016) salientam que a concorrência não é um dado natural, mas uma construção política e jurídica que deve ser continuamente produzida e protegida. Assim sendo, neoliberalismo produz a organização da sociedade intensificando comparações, legitimando avaliações e classificações, criando um ambiente em que cada sujeito se percebe em competição com os demais.

Essa dinâmica competitiva fragiliza laços de solidariedade e reforça a lógica individualizante. O outro deixa de ser parceiro ou membro de uma coletividade e passa a ser concorrente potencial. A cooperação, quando existe, é frequentemente subordinada a objetivos de desempenho e vantagem comparativa.

Outro traço decisivo da formação do sujeito neoliberal é a exigência de autogestão. O indivíduo é chamado a gerir sua carreira, sua formação, sua saúde e até suas relações afetivas como projetos estratégicos. A vida torna-se um

empreendimento a ser planejado, monitorado e otimizado, essa autogestão está intrinsecamente ligada à exigência de performance permanente. O sujeito neoliberal deve demonstrar continuamente resultados, competências e adaptabilidade. Avaliações constantes, metas e indicadores transformam-se em dispositivos centrais de regulação das condutas.

Segundo Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal “impõe a todos a obrigação de se conduzir como uma empresa”. Isso implica uma internalização das exigências de produtividade e eficiência, que passam a orientar não apenas o trabalho, mas a própria identidade do sujeito. A liberdade prometida pelo neoliberalismo converte-se, paradoxalmente, em autoimposição de normas cada vez mais rigorosas.

Nessa perspectiva, a escola é reorganizada segundo critérios de gestão empresarial, com metas, indicadores e avaliações padronizadas que funcionam como dispositivos de controle e comparação similares aos do mercado; o valor da educação é medido por sua capacidade de produzir resultados quantificáveis, taxas de aprovação, desempenho em exames padronizados, rankings institucionais que traduzem a qualidade educativa em métricas de eficiência; e, a aprendizagem torna-se um produto.,. Tal movimento expressa o que Dardot e Laval (2016) denominam generalização da forma-empresa como modelo normativo das instituições sociais (Dardot e Laval, 2016).

Assim sendo, a produtividade deixa de ser um critério exclusivo da esfera econômica e passa a orientar também o campo educacional, redefinindo currículos, práticas pedagógicas e políticas públicas.

A escolarização passa a ser entendida como estratégia de acumulação de capital humano, isto é, como um investimento que deve gerar retornos futuros sob a forma de empregabilidade, renda e mobilidade social. O fracasso ou o sucesso escolar deixam de ser interpretados prioritariamente como resultado de condições estruturais e passam a ser atribuídos à capacidade individual de investir em si mesmo.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o modelo neoliberal de subjetivação exige que o estudante gerencie sua própria formação sob a égide do desempenho. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um compromisso

institucional para se tornar um imperativo individual, focado na capacidade de adaptação e na autoavaliação permanente.

Tradicionalmente, a escola moderna esteve associada à formação integral do sujeito, articulando dimensões éticas, políticas, culturais e cognitivas. No entanto, sob a racionalidade neoliberal, observa-se um deslocamento progressivo da formação humana para a formação orientada ao mercado.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo redefine o sentido das instituições públicas a partir da lógica concorrencial. No campo educacional, isso se traduz na centralidade conferida às competências demandadas pelo mercado de trabalho, como flexibilidade, capacidade de adaptação, empreendedorismo e inovação. O currículo tende a privilegiar saberes considerados úteis ou rentáveis, enquanto áreas vinculadas à reflexão crítica e à formação humanística são frequentemente marginalizadas.

Esse processo não implica apenas uma mudança de conteúdos, mas uma reorientação da finalidade da educação. A formação deixa de ser concebida como processo de constituição de sujeitos críticos e cidadãos participantes da vida pública e passa a ser orientada pela empregabilidade e pela inserção competitiva no mercado. A escola, assim, torna-se um espaço de preparação para a concorrência, reforçando a lógica da competição como princípio organizador da vida social.

A racionalidade neoliberal também promove a flexibilização do conhecimento escolar. Em consonância com a valorização da adaptabilidade e da inovação constante, os saberes são reorganizados em termos de competências, habilidades e resultados práticos. O conhecimento deixa de ser concebido como patrimônio cultural a ser transmitido e apropriado criticamente e passa a ser fragmentado em módulos ajustáveis às demandas do mercado.

Dardot e Laval (2016) mostram que o neoliberalismo impõe uma lógica de permanente adaptação às exigências concorrenciais. Na educação, isso se traduz na valorização de currículos flexíveis, itinerários formativos individualizados e certificações rápidas, orientadas por demandas conjunturais. A ênfase desloca-se do aprofundamento teórico para a aquisição de competências operacionais e imediatamente aplicáveis.

Essa flexibilização, embora apresentada como democratização de oportunidades e personalização da aprendizagem, pode implicar precarização do conhecimento escolar, ao subordinar os conteúdos às oscilações do mercado e reduzir o horizonte formativo à lógica da empregabilidade.

É no seio dessa racionalidade que emerge e se consolida um novo ideário pedagógico, cujo lema mais emblemático é “aprender a aprender”. Este lema, longe de ser uma inovação pedagógica neutra ou um avanço progressista, expressa, em sua essência, a subsunção da educação às necessidades do capital contemporâneo (Duarte, 2000, 2001).

O lema “aprender a aprender” funciona como um princípio norteador que visa formar um novo tipo de sujeito: o indivíduo neoliberal, empreendedor de si mesmo, flexível, adaptável e responsável por seu próprio sucesso ou fracasso em um mundo cada vez mais incerto e competitivo (Duarte, 2000, 2001).

A emergência do lema “aprender a aprender” no discurso pedagógico contemporâneo está profundamente vinculada às reformas educacionais implementadas a partir das décadas de 1980 e 1990, em consonância com a reestruturação produtiva e a consolidação do neoliberalismo como racionalidade dominante. Nesse contexto, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a influenciar fortemente as políticas educacionais, promovendo uma agenda centrada no desenvolvimento de competências, na flexibilidade e na adaptação permanente às transformações do mercado de trabalho (Ball, 2004; Dale, 2004).

As formulações dos organismos multilaterais se difundiram amplamente nas reformas curriculares, apresentando-se como resposta técnica às demandas da chamada “sociedade do conhecimento”, mas articulando-se estruturalmente às exigências de empregabilidade e competitividade global.

Nessa perspectiva, segundo Duarte (2000, 2001), no plano pedagógico, o lema “do aprender a aprender” foi incorporado por correntes que enfatizam metodologias ativas, centralidade do aluno e valorização da autonomia, deslocando o foco do ensino de conteúdos sistematizados para o

desenvolvimento de habilidades e competências transferíveis. Embora tais propostas se apresentem como avanços democráticos ao romper com modelos tradicionais de ensino transmissivo, é necessário compreender que esse deslocamento também expressa uma reconfiguração da função social da escola. Como argumenta Duarte (2000, 2001), a ênfase no “aprender a aprender” pode significar a desvalorização do conhecimento historicamente produzido, substituído por estratégias de adaptação individual a contextos instáveis.

Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser mediada prioritariamente pelo acesso ao patrimônio cultural acumulado e passa a ser orientada pela capacidade de resolver problemas e de se reinventar continuamente, em sintonia com a lógica da flexibilidade produtiva.

Assim, o lema “aprender a aprender” não deve ser analisado apenas como método pedagógico, mas como categoria ideologicamente situada. Ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua formação permanente, o discurso da aprendizagem contínua contribui para naturalizar a precarização do trabalho e a instabilidade social, transformando a necessidade estrutural de adaptação em virtude pessoal (Laval, 2004; Brown, 2015). A educação passa a ser concebida como investimento individual em capital humano, e o sujeito é interpelado como empreendedor de si mesmo, responsável por manter-se competitivo ao longo da vida.

Dessa forma, o lema articula pedagogia e neoliberalismo, operando como mediação simbólica que ajusta a formação escolar às exigências de um modelo social orientado pela lógica do mercado.

A pedagogia do “aprender a aprender” consolidou-se no cenário educacional contemporâneo como um paradigma que privilegia a autonomia do estudante, a flexibilidade cognitiva e o desenvolvimento de competências consideradas adaptativas às transformações sociais.

Assim sendo, Duarte (2000, 2001) formula uma crítica contundente a essa concepção, situando-a no interior das pedagogias hegemônicas alinhadas ao ideário neoliberal e à reestruturação produtiva do capital (Duarte, 2000, 2001). Segundo Duarte (2000, 2001), o lema “aprender a aprender” não representa uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, mas expressa uma

reformulação ideológica que desloca o foco do conhecimento científico sistematizado para habilidades gerais e estratégias individuais de aprendizagem. Nessa perspectiva, o conteúdo escolar perde centralidade, sendo relativizado em favor do desenvolvimento de competências abstratas, como a capacidade de buscar informações, resolver problemas e adaptar-se a novas situações. O autor argumenta que esse deslocamento produz um esvaziamento do papel formativo da escola, uma vez que a apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido deixa de ser compreendida como elemento central da formação humana.

Duarte (2000, 2011) sustenta que a ênfase no processo de aprendizagem em detrimento do produto entendido como a assimilação objetiva do conhecimento científico, artístico e filosófico enfraquece o compromisso da escola com a transmissão do saber sistematizado. Ao relativizar o conhecimento objetivo, as pedagogias do “aprender a aprender” tendem a equiparar saberes espontâneos e científicos, dissolvendo critérios epistemológicos que distinguem o conhecimento elaborado historicamente das experiências imediatas do cotidiano. Para o autor, essa equiparação compromete a função social da escola enquanto mediadora do acesso às formas mais desenvolvidas do saber humano.

Outro aspecto central da crítica de Duarte (2000, 2001) refere-se à noção de autonomia. Embora o discurso do “aprender a aprender” apresente a autonomia como horizonte emancipatório, o autor argumenta que, em contextos marcados por desigualdades estruturais, essa autonomia converte-se em responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar (Duarte, 2000, 2001). Em vez de garantir condições objetivas para a apropriação do conhecimento científico, transfere-se ao estudante a incumbência de gerir sua própria formação, como se todos partissem de condições sociais equivalentes. Assim, a suposta emancipação pode ocultar mecanismos de adaptação às exigências do mercado de trabalho flexível, no qual se valoriza o trabalhador capaz de aprender continuamente, porém sem necessariamente dominar conteúdos científicos sólidos.

A relação entre a racionalidade neoliberal e o lema “aprender a aprender” é, portanto, orgânica. Enquanto o neoliberalismo exige indivíduos capazes de se

adaptarem constantemente às flutuações do mercado e de gerirem seus próprios riscos, a pedagogia do "aprender a aprender" oferece a justificativa e o método para essa formação (Duarte, 2000, 2001). Ela desloca o foco do processo educacional da transmissão de conhecimentos sólidos e acumulados historicamente para o desenvolvimento de competências formais, como a capacidade de resolver problemas, de buscar informação e de se adaptar a novas situações (Duarte, 2000, 2001). O conhecimento objetivo, a ciência e a arte produzidas pela humanidade perdem seu valor intrínseco e tornam-se secundários, quando não descartáveis, diante da suposta prioridade de "aprender a aprender" ao longo da vida.

Duarte (2001) no artigo "As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento" realiza uma dissecação precisa do lema "aprender a aprender" identificando quatro posicionamentos valorativos que lhe são subjacentes. Esses posicionamentos, longe de serem isolados, formam uma estrutura lógica e ideológica coerente que orienta a prática pedagógica e a formulação de políticas educacionais na era neoliberal. Assim sendo, de acordo com o autor:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, sem que haja a transmissão de conhecimentos por outros (Duarte, 2001, p. 36).

Este primeiro princípio estabelece uma hierarquia de valor no ato educativo, colocando a aprendizagem autônoma e "espontânea" em um patamar superior àquela que ocorre por meio da transmissão deliberada de conhecimentos por um professor (Duarte, 2001). O que está em jogo aqui é uma desconfiança radical em relação à educação tradicional, vista como autoritária, "bancária" (na crítica de Paulo Freire, muitas vezes mal interpretada) e repressora da criatividade infantil (Duarte, 2001). No entanto, sob a aparência de uma defesa da liberdade e da autonomia do aluno, esconde-se um ataque à função essencial da escola: a socialização do saber sistematizado (Duarte, 2001).

Ao desvalorizar a transmissão do conhecimento, essa pedagogia enfraquece o papel do professor, que deixa de ser um detentor e transmissor de um legado cultural para se tornar um mero facilitador ou animador de aprendizagens (Duarte, 2001). A relação pedagógica é esvaziada de sua assimetria fundamental, aquela que coloca o adulto e a geração mais velha como responsáveis por apresentar às novas gerações o que de mais significativo a humanidade produziu (Duarte, 2001). Na prática, essa valorização da aprendizagem “por si mesmo” acaba por reforçar as desigualdades sociais, pois as crianças de famílias com maior capital cultural podem ter mais estímulos e condições para esse tipo de aprendizagem “autônoma”, enquanto as crianças da classe trabalhadora ficam ainda mais dependentes de uma escola que renuncia a seu papel de ensinar. Assim segundo o autor:

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2001, p. 32).

De acordo com Duarte (2001), outro posicionamento valorativo subjacente à pedagogia do “aprender a aprender” relaciona-se ao método:

2. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outros (Duarte, 2001, p. 37).

Este segundo princípio é um desdobramento direto do primeiro. Se a aprendizagem autodirigida é a mais desejável, então o foco do processo educativo deve recair sobre o método, sobre o “como” aprender, e não sobre o “o quê” aprender (Duarte, 2001). O conhecimento já produzido pela ciência, pela filosofia e pelas artes é relegado a um segundo plano, tornado um mero pretexto para o desenvolvimento de competências formais e habilidades cognitivas genéricas (Duarte, 2001).

Trata-se de uma inversão perigosa que, sob a bandeira de ensinar a pensar, acaba por esvaziar o pensamento de seu conteúdo concreto (Duarte, 2001). Não se pode pensar no vazio; pensar é sempre pensar sobre algo. A história da ciência demonstra que os grandes saltos do conhecimento humano não se deram pelo desenvolvimento de um método abstrato, mas pela apropriação crítica e superação do conhecimento existente (Duarte, 2001). Ao secundarizar o conteúdo, a pedagogia do “aprender a aprender” priva o aluno do acesso ao patrimônio intelectual da humanidade, condenando-o a “redescobrir” o que já foi descoberto ou, pior, a contentar-se com um conhecimento raso e utilitário, imediatamente aplicável à sua realidade (Duarte, 2001). Para a classe trabalhadora, essa pedagogia opera como um mecanismo de cerceamento intelectual, negando-lhe o acesso aos instrumentos teóricos necessários para uma compreensão profunda da realidade e para a luta por sua transformação (Duarte, 2001).

O terceiro princípio refere-se aos interesses e necessidades espontâneas dos alunos:

3. A atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades (Duarte, 2001, p. 38).

Este terceiro pilar ancora o processo educativo no indivíduo e em sua subjetividade imediata. O ponto de partida e o motor da aprendizagem deixam de ser as necessidades sociais mais amplas e o conhecimento acumulado, passando a ser os interesses e necessidades espontâneos do aluno. Assim, a escola deve, então, adaptar-se ao aluno, e não o contrário (Duarte, 2001).

Segundo Duarte (2001), há uma leitura empobrecida e individualista das teorias construtivistas, que são apropriadas e resinificadas para servir a uma agenda neoliberal (Duarte, 2001). Ignora-se que os interesses individuais são social e historicamente construídos. Em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela indústria cultural, os interesses imediatos de uma criança ou jovem podem ser limitados, alienados e reproduzir as condições de sua própria exploração (Duarte, 2001). Ceder a esses interesses como motor da educação é abdicar da função de formar necessidades mais elevadas, como a necessidade do conhecimento teórico sistemático, da reflexão filosófica e da

apreciação estética (Duarte, 2001). A verdadeira educação progressista não parte dos interesses imediatos, mas busca criar necessidades, elevando o patamar cultural e humano dos educandos (Duarte, 2001).

E, por fim, o último princípio relaciona-se a função adaptativa da pedagogia do “aprender a aprender”:

4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem as mudanças, para se adaptarem a um mundo em acelerado processo de transformação (Duarte, 2001, p. 39).

Em um mundo caracterizado pela fluidez, pela instabilidade e pela constante inovação tecnológica a educação teria como principal missão formar indivíduos flexíveis, resilientes e capazes de se readaptar continuamente (Duarte, 2001).

A crítica de Duarte (2001) atinge o coração da ideologia neoliberal. O “mundo em acelerado processo de transformação” não é um fenômeno natural, mas o resultado das próprias contradições do capitalismo, que para se reproduzir, necessita de revolucionar constantemente as forças produtivas e as relações sociais. A pedagogia do “aprender a aprender” prepara os indivíduos não para compreenderem as raízes dessas transformações e para atuarem como sujeitos históricos na construção de uma nova sociedade, mas sim para se adaptarem passivamente aos imperativos do mercado forma-se, assim, o trabalhador flexível, que aceita a precarização, a instabilidade no emprego e a necessidade de se “requalificar” constantemente como algo natural e desejável.

A educação deixa de ser um direito e um processo de humanização para se tornar um investimento em “capital humano”, cujo retorno depende da capacidade individual de adaptação às flutuações de um mercado de trabalho cada vez mais excludente (Duarte, 2001).

A partir da crítica ao Relatório Delors, da Unesco (1996), aos quatro pilares da educação, Duarte (2001) desmascara o que denomina de “ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. Segundo o autor, tais ilusões são fundamentais para a manutenção da hegemonia neoliberal no campo educacional, pois difundem uma visão idealizada e falseada da realidade social.

Essas ilusões consistem na crença de que vivemos em uma sociedade na qual o conhecimento é amplamente acessível e circula livremente graças às novas tecnologias.

O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc (Duarte, 2001 p. 39).

Duarte (2001) demonstra que, na sociedade capitalista, o conhecimento torna-se cada vez mais uma mercadoria, subordinada às leis da propriedade intelectual e à lógica do lucro. Desse modo, o acesso ao conhecimento não é universal, mas profundamente desigual e mediado pelo poder econômico.

A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (Duarte, 2001, p 37).

A segunda ilusão, intimamente relacionada à primeira, sustenta que o conhecimento seria o principal fator de produção e de mobilidade social, tornando obsoletas as antigas divisões de classe. Duarte (2001) contesta essa ideia ao afirmar que a sociedade capitalista permanece estruturalmente dividida entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho. Assim, a posse de conhecimento, por si só, não elimina essa divisão fundamental.

O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural (Duarte, 2001, p 39).

Refere-se à suposta exigência de um novo tipo de trabalhador na “sociedade do conhecimento”: mais autônomo, criativo e participativo, o que implicaria relações de trabalho menos hierárquicas e mais democráticas. No

entanto, conforme argumenta Duarte (2001), a realidade do mundo do trabalho aponta para a intensificação da exploração, a precarização das condições laborais e o aumento do controle e da vigilância.

Segundo Duarte (2001), as diversas formas de saber possuem valor equivalente, não existindo uma escala hierárquica que as diferencie pela qualidade ou pela capacidade de explicar os fenômenos da natureza e da sociedade.

A quarta ilusão afirma que a escola deve se adequar a essa nova sociedade, formando o “novo trabalhador” demandado pelo mercado. Duarte (2001) critica essa perspectiva ao demonstrar que, ao adotar as pedagogias do “aprender a aprender”, a escola acaba se ajustando às necessidades do capital, contribuindo para a formação de uma força de trabalho flexível e adaptável à precarização.

O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões (Duarte, 2001, p 38).

Por fim, a quinta ilusão sustenta que as pedagogias do “aprender a aprender” representam um avanço democrático em relação às pedagogias tradicionais, por valorizarem a autonomia e os interesses do aluno. Contudo, Duarte (2001) argumenta que, ao esvaziar os conteúdos escolares e ao negar a função da escola de transmitir o saber historicamente acumulado, tais pedagogias operam de maneira profundamente antidemocrática, sobretudo para as camadas populares, que encontram na escola a principal oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado. Para o autor, a verdadeira democracia pressupõe igualdade no acesso aos bens culturais e científicos mais elaborados, e não sua negação sob o pretexto de uma suposta autonomia.

A crítica do autor articula-se à defesa da pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação escolar como espaço privilegiado de socialização do conhecimento sistematizado. Para essa perspectiva, a formação humana plena exige a apropriação consciente das objetivações culturais mais desenvolvidas, condição indispensável para a compreensão crítica da realidade social (Duarte, 2000, 2001). Portanto, ao substituir conteúdos estruturados por habilidades genéricas, a pedagogia do “aprender a aprender” tende a limitar o alcance formativo da escola, enfraquecendo sua função emancipadora.

Em síntese, a análise de Duarte (2000, 2001) evidencia que o discurso da flexibilidade e da autonomia, quando desvinculado da centralidade do conhecimento científico, pode contribuir para o esvaziamento da escola pública enquanto instituição formadora. A autonomia proclamada não se traduz necessariamente em emancipação intelectual, mas pode operar como estratégia de adaptação às demandas do capital contemporâneo, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua própria inserção social. Dessa forma, a crítica “duartiana” reafirma a necessidade de recolocar o conhecimento sistematizado no centro do projeto educativo, como condição para uma formação crítica e efetivamente emancipadora.

A articulação entre a racionalidade neoliberal e a pedagogia do “aprender a aprender” evidencia que não se trata de uma mera coincidência histórica, mas de uma correspondência estrutural entre forma de governo e forma pedagógica. Como demonstram Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo constitui uma racionalidade que generaliza a concorrência como princípio organizador da vida social, produzindo sujeitos responsáveis por sua própria inserção competitiva. No campo educacional, essa lógica se traduz na individualização da aprendizagem, deslocando o eixo da formação para a gestão pessoal de competências. O estudante passa a ser concebido como agente isolado de seu desempenho, enquanto as determinações sociais do acesso ao conhecimento são secundarizadas. A aprendizagem deixa de ser mediação coletiva e histórica para se tornar estratégia individual de diferenciação.

Essa dinâmica se aprofunda na medida em que a responsabilização neoliberal encontra, na ideia de autoformação permanente, sua expressão

pedagógica mais acabada. Se o sujeito é responsável por seu êxito ou fracasso, então deve manter-se em contínuo processo de atualização, convertendo a educação em tarefa infinita de auto investimento. A noção de “empresa de si” (Dardot; Laval, 2016), ilumina esse movimento: o indivíduo internaliza critérios de eficiência e desempenho, passando a gerir sua própria formação como capital a ser valorizado. A pedagogia do “aprender a aprender”, ao enfatizar autonomia, flexibilidade e autogestão, opera como tecnologia de subjetivação compatível com essa racionalidade, ensinando o sujeito a administrar a própria aprendizagem segundo parâmetros de produtividade e adaptação.

A concepção de educação neoliberal, cristalizada no lema "aprender a aprender", representa um poderoso dispositivo ideológico e prático de subordinação da educação à lógica do capital (Duarte, 2001; Dardot e Laval, 2016). A crítica de Duarte (2001), ao desvelar os quatro posicionamentos valorativos e as cinco ilusões da sociedade do conhecimento, fornece as ferramentas para desmontar esse discurso hegemônico. Complementarmente, a análise de Dardot e Laval (2016) sobre a nova razão do mundo explica o contexto mais amplo em que essas pedagogias se tornam dominantes, transformando escolas em empresas, professores em prestadores de serviços e alunos em empreendedores de si mesmos. Compreender essa articulação entre a ortodoxia neoliberal e as pedagogias do “aprender a aprender” é o primeiro passo fundamental para pensar uma educação verdadeiramente emancipadora, que tenha como horizonte a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes não de se adaptar ao mundo, mas de transformá-lo (Saviani, 2011).

2.2 Recomendações dos documentos dos organismos multilaterais para a educação contemporânea

O Banco Mundial (BM) tem desempenhado um papel central na formulação de políticas educacionais em diversos países, especialmente no contexto das reformas estruturais promovidas a partir das décadas de 1980 e 1990. A sua abordagem fundamenta-se na concepção da educação como

investimento em capital humano, entendendo-a como elemento estratégico para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o aumento da competitividade global. Nessa perspectiva, a educação não é apenas um direito social, mas sobretudo um mecanismo de formação de competências e habilidades que contribuem para a produtividade individual e para o desenvolvimento econômico nacional (World Bank, 1995; 2018).

Nesse sentido, o Banco Mundial enfatiza a necessidade de eficiência na gestão dos sistemas educativos, defendendo reformas orientadas por resultados, avaliação de desempenho e mecanismos de responsabilização. A qualidade da educação passa a ser medida por indicadores de desempenho, aprendizagem mensurável e retorno econômico do investimento público, reforçando uma lógica de gestão inspirada em princípios empresariais (World Bank, 2011). Assim, a avaliação torna-se instrumento central para monitorar a eficácia das políticas e justificar a alocação de recursos.

Outro elemento marcante dessa orientação é o incentivo à participação do setor privado na oferta educacional, por meio de privatizações, descentralização administrativa e parcerias público-privadas. O Banco Mundial argumenta que a introdução de mecanismos de mercado pode aumentar a eficiência, ampliar o acesso e melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Entretanto, diversos autores assinalam que essas estratégias tendem a reforçar a mercantilização da educação e a redefinir o papel do Estado, deslocando-o de provedor direto para regulador do sistema (Verger e Moschetti, 2017; Ball, 2012).

A análise de Ball (2012) contribui para compreender que as reformas educacionais inspiradas na lógica neoliberal não implicam simplesmente a retirada do Estado da provisão educacional, mas sua reconfiguração. O autor sustenta que o Estado passa a exercer predominantemente funções de regulação, monitoramento e avaliação, deslocando-se da condição de provedor direto para a de gestor e controlador do sistema educacional.

Segundo Ball (2012), a incorporação de mecanismos de mercado na educação como a competição entre escolas, os sistemas de responsabilização, as parcerias com o setor privado e a adoção de práticas gerenciais configura a formação de “quase-mercados” educacionais. Nessa lógica, as instituições

públicas passam a operar segundo princípios empresariais, orientados por metas, indicadores de desempenho e resultados mensuráveis.

O autor também argumenta que os processos de privatização assumem formas distintas, incluindo tantomodalidades exógenas, caracterizadas pela entrada direta de atores privados na oferta educacional, quanto modalidades endógenas, marcadas pela introdução de práticas empresariais no interior do setor público (Ball, 2012). Esse movimento contribui para a mercantilização da educação, ao redefinir seus fins e ao enfraquecer sua concepção como direito social, reforçando uma perspectiva orientada pelo desempenho e pela competitividade.

Já Verger e Moschetti (2017), analisam a privatização educacional a partir de uma perspectiva comparada e política, evidenciando que esse fenômeno não se limita à venda de ativos públicos, mas envolve múltiplas estratégias, como *vouchers*, escolas *charter*, contratos de gestão e parcerias público-privadas. Para os autores, essas modalidades são frequentemente justificadas por discursos que associam mercado à eficiência, à inovação e à ampliação do acesso.

De acordo com Verger e Moschetti (2017), a difusão dessas políticas está fortemente vinculada à atuação de organismos internacionais e redes transnacionais de especialistas, consultores e instituições financeiras que promovem reformas orientadas pelo mercado em diferentes contextos nacionais. Esse processo contribui para a consolidação de uma agenda global de políticas educacionais baseada em princípios neoliberais.

Os autores também destacam que os efeitos dessas reformas são contextualmente condicionados e podem resultar em maior segmentação dos sistemas educacionais e aprofundamento das desigualdades sociais, sobretudo quando há fragilidade na regulação estatal (Verger; Moschetti, 2017). Nesse sentido, a ampliação da participação do setor privado implica uma redefinição das responsabilidades do Estado e das formas de governança educacional.

O Banco Mundial tem promovido fortemente a articulação entre educação e mercado de trabalho, defendendo a formação orientada para a empregabilidade. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de competências

técnicas, habilidades socioemocionais e adaptabilidade, consideradas essenciais para inserção em economias globalizadas e baseadas no conhecimento (World Bank, 2018). Essa abordagem reforça a ideia de que a função primordial da educação é preparar indivíduos para o trabalho produtivo, alinhando currículos e políticas educacionais às demandas do setor produtivo.

Assim sendo, o Banco Mundial tem uma abordagem explicitamente economicista da educação. Para o Banco, a educação é vista primordialmente como um investimento em "capital humano", fundamental para o crescimento econômico e a redução da pobreza (Banco Mundial, 2011). Seus documentos e relatórios, como o "Estratégia 2020 para a Educação" (Aprendizagem para Todos), são marcados por uma forte ênfase em resultados mensuráveis, eficiência e retorno sobre o investimento (Banco Mundial, 2011).

As principais recomendações do Banco Mundial (2011) para a educação podem ser sintetizadas em alguns eixos: foco na aprendizagem mensurável, eficiência e gestão, privatização e parcerias público-privadas e formação de professores por competências.

Em se tratando da aprendizagem "o objetivo central da educação deixa de ser o acesso à escola ou a aquisição de um conhecimento amplo, para tornar a "aprendizagem" medida por testes padronizados (Banco Mundial, 2011). Essa ênfase no que é mensurável leva a um estreitamento curricular e à adoção de pedagogias focadas no desenvolvimento de competências básicas (leitura, escrita e matemática) que possam ser facilmente avaliadas em avaliações de larga escala, como o PISA (Banco Mundial, 2011).

Sobre a eficiência e gestão, o Banco Mundial preconiza uma gestão educacional baseada em princípios empresariais, com ênfase na autonomia escolar, na responsabilização (*accountability*) dos professores e diretores e na competição entre escolas. A lógica é a de que a competição por alunos e recursos estimularia a melhoria da qualidade (Banco Mundial, 2011). Isso se traduz em políticas de incentivos salariais por desempenho, rankings escolares e, em alguns casos, *vouchers* educacionais (Banco Mundial, 2011).

Em relação à privatização e parcerias público-privadas, o Banco Mundial tem sido um dos principais promotores da participação do setor privado na

educação. Suas recomendações incentivam a criação de escolas privadas de baixo custo, as parcerias público-privadas (PPPs) para a gestão de escolas públicas e a adoção de tecnologias educacionais fornecidas por empresas privadas (Banco Mundial, 2011). O objetivo declarado é aumentar a eficiência e a inovação, mas o efeito real é a abertura de um imenso mercado para o capital educacional e o enfraquecimento da educação como um direito público universal.

E, sobre o aspecto da formação de professores por competências, o Banco Mundial recomenda uma formação de professores focada no desenvolvimento de competências práticas e no domínio de técnicas de ensino consideradas “eficazes”, em detrimento de uma formação teórica e crítica mais ampla (Banco Mundial, 2011). Assim, o professor é visto como um técnico aplicador de métodos e currículos pré-definidos, e não como um intelectual produtor de conhecimento (Duarte, 2001).

As recomendações do Banco Mundial para a educação nos países em desenvolvimento estruturam-se em torno de eixos que visam transpor a lógica de mercado para o ambiente escolar, destacando-se os seguintes aspectos

1. **Eficiência e gestão:** O Banco Mundial (2011) preconiza uma gestão educacional baseada em princípios empresariais, com ênfase na autonomia escolar, na responsabilização (accountability) dos professores e diretores e na competição entre escolas. A lógica é a de que a competição por alunos e recursos estimularia a melhoria da qualidade (Banco Mundial, 2011). Isso se traduz em políticas de incentivos salariais por desempenho, rankings escolares e, em alguns casos, vouchers educacionais.
2. **Privatização e parcerias público-privadas:** O Banco Mundial (2011) tem sido um dos principais promotores da participação do setor privado na educação. Suas recomendações incentivam a criação de escolas privadas de baixo custo, as parcerias público-privadas (PPPs) para a gestão de escolas públicas e a adoção de tecnologias educacionais fornecidas por empresas privadas. O objetivo declarado é aumentar a eficiência e a inovação, mas o efeito real é a abertura de um imenso mercado para o capital educacional e o enfraquecimento da educação como um direito público universal (Dardot & Laval, 2016).
3. **Formação de professores por competências:** Alinhado à sua visão instrumental, o Banco Mundial (2011) recomenda uma formação de professores focada no desenvolvimento de

competências práticas e no domínio de técnicas de ensino consideradas "eficazes", em detrimento de uma formação teórica e crítica mais ampla. O professor é visto como um técnico aplicador de métodos e currículos pré-definidos, e não como um intelectual produtor de conhecimento (Duarte, 2001).

Segundo Duarte (2001), a influência do Banco Mundial é particularmente forte nos países em desenvolvimento, que dependem de seus empréstimos e financiamentos para implementar reformas educacionais. Suas recomendações têm um peso enorme na definição das políticas nacionais, impulsionando a adoção da agenda do "aprender a aprender" e da lógica do capital humano, mesmo quando em conflito com as necessidades e realidades locais (Duarte, 2001).

Em consonância, em relação às formulações da Unesco, não obstante o discurso humanista, as suas mantêm-se alinhada à racionalidade neoliberal ao priorizar o desenvolvimento de competências adaptativas em detrimento da transmissão do conhecimento.

Todo o sistema de processos educacionais organizados, independentemente do conteúdo, nível ou método, quer seja formal ou não, quer prolongue ou substitua a educação inicial das escolas, colégios ou universidades, bem como formação profissional, através dos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem o seu conhecimento, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reconduzem numa nova direção e desenvolvem mudanças nas suas atitudes ou comportamentos numa dupla perspetiva: um desenvolvimento individual integral e a participação num desenvolvimento equilibrado e independente a nível social, económico e cultural. (UNESCO, 1976, *apud* por Pereira, 2015, p. 88).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde sua fundação, tem se dedicado a refletir sobre o papel da educação no desenvolvimento humano. Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, publicou o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, mais conhecido como Relatório Delors. O documento tornou-se referência para educadores e formuladores de políticas ao sintetizar os princípios do "aprender a aprender" (UNESCO, 1998).

Segundo a Unesco (1998), a educação deve se fundamentar em quatro pilares essenciais: o “aprender a conhecer”, que prioriza a compreensão e o prazer pela descoberta; o “aprender a fazer”, focado em competências práticas e adaptabilidade; o “aprender a viver juntos”, que visa à cooperação e ao respeito mútuo; e o “aprender a ser”, que busca o desenvolvimento integral do indivíduo.

Em relação ao “aprender a conhecer”, este pilar refere-se à aquisição dos instrumentos da compreensão, valoriza-se menos o domínio de um saber enciclopédico e mais a capacidade de combinar uma cultura geral suficientemente ampla com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O foco está no prazer de compreender, de descobrir, e na importância do método científico como ferramenta para continuar aprendendo ao longo da vida (UNESCO, 1998).

Já o “aprender a fazer” está diretamente ligado à formação profissional e à capacidade de aplicar os conhecimentos na prática (UNESCO, 1998). Em um mundo em que o trabalho se torna cada vez menos previsível, o “aprender a fazer” não pode mais limitar-se à preparação para um ofício específico (UNESCO, 1998). O relatório enfatiza a necessidade de desenvolver competências mais amplas, como a capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas, de comunicar-se eficazmente e de adaptar-se a diferentes contextos laborais (UNESCO, 1998).

No que se refere ao “aprender a viver juntos”, a dimensão ética e social da educação é enfatizada, propondo que ela deve preparar os indivíduos para cooperar com os outros e participar ativamente na sociedade, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (UNESCO, 1998). Trata-se de um dos maiores desafios da educação contemporânea, em um mundo marcado por conflitos e desigualdades (UNESCO, 1998).

E, o “aprender a ser” que integra os anteriores, sintetiza o desenvolvimento integral do ser humano: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (UNESCO, 1998). A educação deve ter como fim a realização plena do indivíduo, em todas as suas dimensões (UNESCO, 1998).

Segundo Duarte (2001), apesar da aparente visão humanista, a análise do relatório revela uma profunda afinidade com a agenda neoliberal. O pilar "aprender a conhecer", ao subordinar o conteúdo ao método, reforça o segundo princípio valorativo do "aprender a aprender" ; o "aprender a fazer", ao enfatizar competências genéricas e adaptabilidade, ecoa o imperativo de preparar o indivíduo flexível para o mercado de trabalho ; o "aprender a viver juntos" pode ser interpretado como um apelo à coesão social e à resolução pacífica de conflitos que, em última instância, visa a desmobilizar as lutas de classes ; e o "aprender a ser", ao centrar-se no desenvolvimento individual, converge com a produção do sujeito neoliberal, responsável por sua própria realização e bem-estar (Duarte, 2001).

Em se tratando da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa instituição tem exercido forte influência nas reformas educacionais contemporâneas, especialmente por meio da promoção de políticas voltadas à eficiência, qualidade e avaliação de sistemas educacionais. O organismo atua na produção de estudos comparativos internacionais que orientam decisões políticas dos países membros e parceiros, destacando-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nesse contexto verificasse que Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, constitui uma das principais ferramentas de avaliação em larga escala promovidas pela OCDE, avaliando jovens de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências. O objetivo central dessa avaliação é mensurar a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades em situações do cotidiano, ultrapassando a simples verificação da memorização de conteúdos escolares (OCDE, 2018).

Nesse contexto, a OCDE promove uma concepção educacional orientada ao desenvolvimento de competências e habilidades, entendidas como a mobilização integrada de conhecimentos, atitudes e capacidades para resolver problemas reais. Essa abordagem reflete a transição de um modelo educacional centrado na transmissão de conteúdo para um paradigma baseado em aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento (OCDE, 2001).

A educação baseada em resultados mensuráveis constitui outro elemento central das recomendações da OCDE. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de estabelecer indicadores de desempenho educacional que permitam avaliar a eficiência dos sistemas de ensino, subsidiando políticas públicas e mecanismos de responsabilização educacional. O uso de avaliações padronizadas em larga escala, como o PISA, tem sido defendido como estratégia para monitorar a qualidade da educação e promover comparações internacionais entre sistemas educacionais (OCDE, 2019).

Os instrumentos normativos produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exercem relevante influência na definição de padrões internacionais de governança, integridade e responsabilidade corporativa. Nesse sentido, destacam-se a Convenção da OCDE sobre o Combate ao Suborno de Funcionários Públicos Estrangeiros em Transações Comerciais Internacionais, as Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais, os Princípios de Governança Corporativa do G20/OCDE, o Guia de Devida Diligência para Conduta Empresarial Responsável, o Manual de Integridade Pública e a Recomendação do Conselho sobre Política Regulatória e Governança, os quais compõem um conjunto de instrumentos voltados à disseminação de boas práticas regulatórias e de gestão pública no contexto internacional (OCDE, 2023). Essa distinção evidencia, por um lado, o papel regulatório e orientador desempenhado pela Organização no âmbito da governança internacional e, por outro, sua função como instância produtora de conhecimento especializado, fundamentado em evidências empíricas e análises comparativas.

As Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais sobre Conduta Empresarial Responsável [...] são recomendações dirigidas conjuntamente pelos governos às empresas multinacionais para incentivar as contribuições das mesmas para o desenvolvimento sustentável e abordar os impactos adversos associados às suas atividades nas pessoas, no planeta e na sociedade. As Diretrizes são apoiadas por um mecanismo exclusivo de implementação, os Pontos de Contato Nacionais para a Conduta Empresarial Responsável (PCNs),

criados pelos governos para promover a efetividade das Diretrizes (OCDE, 2023, p.3)².

No contexto angolano, a aplicação das Diretrizes da OCDE sobre conduta empresarial responsável enfrenta obstáculos significativos devido à forte presença do Estado em setores estratégicos e à coexistência de empresas públicas e privadas com diferentes níveis de maturidade institucional. As empresas públicas, ligadas à gestão de recursos naturais e serviços essenciais, são criticadas por falta de transparência, eficiência e prestação de contas, enquanto o setor privado, embora mais diversificado, ainda incorpora de forma incipiente práticas de sustentabilidade, direitos trabalhistas e mitigação de impactos ambientais. A ausência de mecanismos robustos de fiscalização e incentivo à adesão voluntária limita a internalização dessas recomendações, exigindo fortalecimento das instituições reguladoras e dos pontos de contato nacional para que as atividades econômicas contribuam efetivamente ao desenvolvimento socioeconômico sem negligenciar a proteção ambiental e os direitos comunitários.

As diretrizes da OCDE atribuem aos Estados a responsabilidade primária pela proteção dos direitos humanos, enquanto as empresas devem respeitar normas internacionais, evitar violações e realizar devida diligência abrangente para prevenir ou mitigar impactos adversos sobre indivíduos e grupos vulneráveis, como povos indígenas, defensores dos direitos humanos, mulheres, crianças e minorias. As empresas devem ainda adotar políticas públicas de respeito aos direitos humanos, reparar danos causados e, em contextos de conflito armado, realizar diligência aprimorada. Paralelamente, os Princípios de Governança Corporativa do G20/OCDE orientam a criação de estruturas que promovam confiança no mercado, eficiência econômica, sustentabilidade e estabilidade financeira, organizados em seis capítulos que abrangem desde bases eficazes de governança até responsabilidades do conselho e transparência.

² OECD (2023), Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais sobre Conduta Empresarial Responsável, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/663b7592-pt>.

A promoção da integridade pública, segundo a OCDE, é dever primordial dos governos, demandando atuação que ultrapasse limites jurisdicionais e envolva setor privado, sociedade civil e cidadãos. A capacitação de agentes públicos é apontada como ferramenta essencial. Paralelamente, os programas de ajuste estrutural do FMI, ao condicionarem empréstimos a reformas de liberalização e redução de gastos públicos, têm levado a cortes em investimentos sociais, inclusive na educação, conforme estudos de Barro e Lee (2001) e Birdsall e Deese (2005). Tais políticas pressionam governos a reduzir despesas com saúde, educação e proteção social, priorizando eficiência econômica em detrimento do investimento social, o que afeta negativamente a qualidade e acessibilidade da educação, especialmente em países de baixa renda.

Segundo a OCDE (2022), a promoção da integridade pública constitui uma responsabilidade primordial dos governos, embora enfatiza que a sua efetivação demande uma atuação que ultrapasse limites jurisdicionais, alcançando também os níveis municipais e envolvendo atores não estatais, como o setor privado, a sociedade civil e os próprios cidadãos.

Define ainda a capacitação como “há uma série de ferramentas e mecanismos que os órgãos e entidades podem usar para fornecer informações, treinamento e orientação aos agentes públicos” (OCDE, 2022, p.126).

Estudos mostram que, em diversos países em desenvolvimento, essas recomendações têm levado a cortes nos investimentos públicos, incluindo os destinados à educação. Por exemplo, Barro e Lee (2001) analisaram a relação entre políticas de ajuste estrutural e gasto em educação, observando que países sob programas do Fundo Monetário Internacional (FMI) tendem a reduzir o financiamento público para setores sociais, com o argumento de que tais cortes são necessários para equilibrar o orçamento. Assim sendo, há uma ênfase na eficiência econômica em detrimento do investimento social. Cabe mencionar que essas políticas vêm afetando negativamente a qualidade da educação, sobretudo em contextos de baixa renda.

Em síntese, as recomendações dos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, têm orientado as reformas curriculares em escala global, promovendo uma convergência em torno

de modelos educacionais baseados em competências, aprendizagem ao longo da vida e avaliação padronizada de resultados. O Relatório Delors (1996), ao estabelecer os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – difundiu a ideia de que os currículos devem preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para uma adaptação contínua às transformações sociais e tecnológicas. Da mesma forma, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE, induziu países a reorientarem seus currículos para o desenvolvimento de habilidades mensuráveis em leitura, matemática e ciências, priorizando a aplicação prática do conhecimento em detrimento da memorização de conteúdos disciplinares.

Essa influência transnacional, contudo, não se traduz em modelos curriculares uniformes, mas sim em uma racionalidade comum que reconfigura a finalidade da escola. Países de diferentes tradições educacionais, incluindo a Angola, vem sendo influenciado por princípios como flexibilização curricular, centralidade do aluno, metodologias ativas e ênfase em competências socioemocionais. No entanto, a adoção dessas recomendações frequentemente ocorre de forma acrítica, desconsiderando as condições materiais, históricas e culturais locais. Como resultado, observa-se um descompasso entre o discurso curricular prescrito (alinhado às agendas globais) e a realidade das escolas, especialmente nos países periféricos, onde a precariedade de infraestrutura, a formação insuficiente de professores e as desigualdades estruturais limitam a efetiva implementação de tais propostas pedagógicas.

2.3 Bases teóricas e desafios do currículo de geografia angolana

O currículo de geografia, pela sua própria natureza, tem um papel crucial a desempenhar na formação de cidadãos críticos e na compreensão da realidade local e global, fundamentando-se na perspectiva de que a educação deve possibilitar a apreensão do saber sistematizado como instrumento de transformação social (Saviani, 2011).

Partir do lugar para compreender o mundo significa que o ponto de partida deve ser o espaço vivido pelo estudante – a sua aldeia, o seu bairro, o seu município. O estudo da paisagem local, das formas de relevo, dos rios, do clima, da vegetação, das atividades econômicas, da organização da população no espaço e das relações entre o campo e a cidade constitui o alicerce sobre o qual se construirão os conceitos geográficos mais abstratos e a compreensão de escalas mais amplas.

Ensinar a pensar o espaço como produto social impõe compreender que a geografia não pode ser ensinada como uma descrição estática e naturalizada da superfície terrestre. É fundamental que os alunos compreendam que o espaço geográfico é produzido historicamente pelas sociedades, através do trabalho, e que, portanto, reflete as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Isso significa estudar como a guerra afetou a organização do território, como as políticas agrárias (coloniais e pós-coloniais) moldaram a estrutura fundiária, como o êxodo rural e o crescimento das cidades transformam as paisagens, e

Nessa perspectiva, a geografia escolar não deve ser entendida apenas como um conjunto de informações sobre lugares, paisagens ou países, mas como um campo de conhecimento que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência espacial dos alunos. De acordo com Libâneo (2013), a educação escolar deve promover a formação integral do indivíduo, estimulando a reflexão, a participação e a capacidade de compreender a realidade social. Assim, o currículo de geografia deve articular teoria e prática, permitindo que o aluno interprete o espaço geográfico e reconheça seu papel na transformação da sociedade.

Os objetivos do currículo de geografia estão diretamente ligados à formação de cidadãos capazes de compreender e analisar o espaço em que vivem. A disciplina busca desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar fenômenos naturais e sociais, compreender a organização do território e reconhecer as interações entre sociedade e natureza. A geografia escolar também tem como finalidade estimular a consciência ambiental e a responsabilidade social, aspectos essenciais para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Em conformidade, para Cavalcanti (2012), o currículo de geografia deve contribuir para que o aluno compreenda o espaço geográfico como resultado da ação humana ao longo do tempo, permitindo analisar criticamente os processos sociais, econômicos e ambientais que influenciam a organização do território. Dessa forma, o currículo da disciplina contribui para ultrapassar a simples memorização de conteúdos e passa a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A importância da geografia na compreensão do espaço, da sociedade e do ambiente está relacionada à sua capacidade de integrar diferentes dimensões da realidade. A disciplina permite analisar fenômenos naturais, como clima, relevo e vegetação, ao mesmo tempo em que aborda questões sociais, culturais e econômicas que influenciam a organização do espaço. Nesse contexto, a geografia contribui para que os alunos compreendam as transformações que ocorrem no território e os impactos das atividades humanas sobre o ambiente.

Conforme destaca Santos (2008), o espaço geográfico é resultado das relações sociais estabelecidas ao longo da história, sendo constantemente modificado pelas ações humanas. Dessa maneira, o estudo da geografia possibilita desenvolver uma visão crítica da realidade, permitindo que os estudantes compreendam os desafios ambientais e sociais presentes em seu contexto local e global.

No processo de ensino-aprendizagem é fundamental que os estudantes desenvolvam saberes geográficos que lhes permitam interpretar e analisar fenômenos espaciais de forma crítica e reflexiva. Entre esses saberes destacam-se a capacidade de localizar e orientar-se no espaço, interpretar mapas e outras representações cartográficas, analisar paisagens e compreender as relações entre os diferentes elementos que compõem o espaço geográfico. Além disso, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar problemas ambientais e sociais presentes em seu contexto e propor soluções baseadas no conhecimento geográfico. De acordo com Callai (2010), o currículo de geografia deve estimular o desenvolvimento do pensamento espacial e da capacidade de análise crítica do território, permitindo que o aluno compreenda sua realidade e participe ativamente da construção da sociedade.

Para alcançar esses objetivos, é necessário utilizar metodologias de ensino que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento a partir da realidade vivida. Desse modo, o uso de mapas, imagens, gráficos e outras representações espaciais constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades cartográficas e da compreensão do espaço geográfico. O trabalho de campo também se destaca como uma estratégia pedagógica importante, pois permite que os alunos observem diretamente os fenômenos estudados em sala de aula, estabelecendo uma relação mais concreta entre teoria e prática. Além disso, o uso de recursos locais, como a observação da paisagem da comunidade, pode contribuir para tornar o ensino mais significativo e contextualizado. Com o avanço das tecnologias, ferramentas geoespaciais como imagens de satélite, sistemas de informação geográfica e plataformas digitais também podem ser utilizadas como recursos didáticos que facilitam a compreensão da dinâmica do espaço geográfico.

Entretanto, o currículo de geografia em muitos contextos educacionais de Angola enfrenta condições materiais adversas que podem dificultar a aplicação dessas metodologias. A precariedade na infraestrutura escolar, manifestada pela carência de recursos como globos, atlas e tecnologias atualizadas, compromete o desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender o espaço geográfico criticamente. Além disso, turmas numerosas, limitações de infraestrutura e dificuldades logísticas podem reduzir a realização de atividades práticas, como o trabalho de campo. Apesar dessas limitações, muitos educadores buscam adaptar suas práticas pedagógicas, utilizando recursos disponíveis na comunidade e promovendo atividades que aproximem o conteúdo geográfico da realidade dos estudantes.

Dessa forma, a relação entre teoria educacional e prática no currículo de geografia torna-se fundamental para garantir uma aprendizagem significativa e transformadora. A aplicação de princípios pedagógicos baseados na participação do aluno, na contextualização do conhecimento e na análise crítica da realidade permite que o ensino da disciplina contribua efetivamente para a formação de cidadãos conscientes e capazes de compreender as dinâmicas do

espaço geográfico. Assim, ao articular fundamentos teóricos com práticas pedagógicas adequadas, o currículo de geografia pode desempenhar um papel essencial na construção do conhecimento, na valorização do espaço local e na promoção do desenvolvimento social e ambiental.

Angola, localizada na costa ocidental da África Austral, possui uma população estimada em aproximadamente 36 milhões de habitantes, majoritariamente jovem (mais de 60% com menos de 25 anos), com crescente urbanização, especialmente em Luanda, Benguela e Huambo. A composição étnico-linguística é diversa, predominando os grupos ovimbundu, kimbundu, bakongo e chokwe, sendo o português a língua oficial. Economicamente, o país continua fortemente dependente da exploração de petróleo e diamantes, setores que respondem por mais de 90% das exportações e pela maior parte das receitas fiscais. Embora tenha experimentado crescimento econômico significativo no pós-guerra (2002-2014), a volatilidade dos preços das *commodities*, a concentração de renda e a limitada diversificação produtiva perpetuam elevados níveis de pobreza – cerca de 40% da população vive abaixo da linha da pobreza – e profundas desigualdades regionais, contrastando a capital e o litoral com o interior rural do planalto central e leste do país.

No campo educacional, Angola avançou na expansão do acesso à escola, com taxas brutas de matrícula no ensino primário superiores a 80% e progressiva universalização do I ciclo do ensino secundário. Contudo, o sistema enfrenta desafios estruturais persistentes: elevadas taxas de repetência e abandono especialmente nas zonas rurais, carência de infraestrutura escolar, como salas de aula, saneamento e materiais didáticos, além de formação insuficiente de professores, os quais muitos atuam sem habilitação mínima. A longa Guerra Civil (1975-2002) deixou sequelas profundas, como a destruição de escolas e a evasão de quadros qualificados.

Ademais, reformas curriculares recentes, alinhadas às recomendações de organismos multilaterais introduziram abordagens por competências, metodologias ativas e flexibilização curricular, mas sua implementação se materializa paralelamente à precariedade de recursos e de condições concretas das escolas. O analfabetismo atinge cerca de 20% da população adulta, sendo

mais crítico entre mulheres e nas áreas rurais, o que evidencia a urgência de políticas públicas articuladas que associem qualidade educacional à redução das desigualdades sociais e ao desenvolvimento sustentável.

Assim sendo, cabe afirmar a necessidade de um currículo que transcenda a mera listagem de conteúdos e se oriente pela articulação entre saber sistematizado e realidade sociocultural dos estudantes. Sem formação adequada dos professores, recursos didáticos e apoio institucional, o currículo de geografia tende a oscilar entre uma tendência conteudista /memorizativa e uma tendência ativista e pragmática, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência espacial. Nesse sentido, as tendências curriculares hegemônicas, especialmente aquelas alinhadas às pedagogias das competências e ao lema do “aprender a aprender”, embora prometam inovação, podem, na ausência de condições materiais e formativas, aprofundar o distanciamento entre o currículo prescrito e a prática escolar. Portanto, a análise do currículo de geografia no contexto angolano evidencia a necessidade de superar perspectivas curriculares reducionistas, fortalecendo a formação docente e promovendo uma efetiva articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade local. Somente por meio dessa articulação crítica será possível transformar a disciplina em um instrumento de compreensão do espaço geográfico e de formação cidadã, apontando para uma perspectiva curricular emancipadora, comprometida com a apropriação do conhecimento historicamente produzido e com a transformação social.

CAPÍTULO 3 - A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

A presente seção tem como objetivo analisar o currículo de geografia do ensino primário em Angola, com base no Programa Oficial de Geografia (2013) – documento ainda em vigor – procurando compreender as concepções e os princípios educacionais que orientam a organização dos objetivos formativos, dos conteúdos e das aprendizagens previstas para os estudantes no âmbito do sistema educativo angolano, bem como identificar as tendências e perspectivas subjacentes. A seção organiza-se em duas partes. A primeira aborda a metodologia da pesquisa, descrevendo a natureza documental e bibliográfica do estudo. A segunda parte discorre sobre a base legal do sistema educativo angolano, estabelecida pela Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020, apresentando os níveis e subsistemas de ensino, e analisa a inserção da geografia no currículo – integrada ao Estudo do Meio nos primeiros anos e como disciplina autónoma no III ciclo (5.ª e 6.ª classes). Além disso, discutem-se os objetivos e os conteúdos previstos no Programa Oficial de Geografia de 2013.

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, sustentada na análise de fontes primárias, tais como a Lei n.º 32, de 12 de agosto de 2020 e o Programa Oficial de Geografia (2013) do ensino primário.

. A opção por essa metodologia decorre da necessidade de compreender e interpretar os fundamentos teóricos, normativos e institucionais relacionados ao objeto de estudo. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela valorização da interpretação dos fenômenos sociais, considerando os significados, contextos e relações subjacentes aos dados analisados. Segundo Minayo (2012, p. 23), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Na mesma perspectiva, Creswell (2014, p. 49) afirma que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e

entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação enquadra-se especificamente na pesquisa documental, complementada por revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica permitiu a construção do referencial teórico, mediante consulta e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios técnicos e publicações académicas relacionadas com a temática em estudo. Já a pesquisa documental incidiu sobre documentos oficiais e institucionais, nomeadamente legislação, decretos, políticas educativas, programas curriculares e relatórios emitidos pelo Ministério da Educação (MED, 2013), considerados essenciais para a compreensão do enquadramento normativo e funcional do sistema educativo.

Segundo Minayo (2008, p. 22), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, também o potencial criativo do pesquisador”. Nesse sentido, a metodologia adotada não se restringe a procedimentos técnicos, mas constitui igualmente uma escolha epistemológica que orienta a forma de compreender, interpretar e analisar o fenómeno investigado.

A pesquisa documental é entendida como um procedimento metodológico que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de diferentes naturezas, possibilitando a produção de conhecimento a partir de evidências registadas. Conforme referem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), trata-se de uma estratégia investigativa que permite analisar informações já existentes, organizadas em documentos escritos, oficiais ou institucionais. Complementarmente, Cellard (2008, p. 296) define documento como toda declaração escrita oficialmente reconhecida e utilizada como prova de um acontecimento, fato ou situação.

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenómenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de

estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57).

A técnica consiste na investigação do conteúdo simbólico presente nas mensagens e documentos, com o objetivo de responder às questões previamente formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas. Além disso, busca revelar significados subjacentes aos conteúdos manifestos, ultrapassando aquilo que se apresenta de forma explícita na comunicação (Gomes, 2001). Nesse processo, o pesquisador realiza a descrição e a interpretação das mensagens analisadas, procurando soluções para o problema de pesquisa e contribuindo para a produção de conhecimento teórico relevante na área estudada.

Conforme destaca Flick (2009), a pesquisa documental pode apresentar algumas limitações relacionadas à disponibilidade de recursos, situação que pode exigir do pesquisador uma seleção criteriosa do material, em vez da utilização de todos os documentos disponíveis ou considerados necessários. O autor também aponta dificuldades associadas à compreensão dos conteúdos analisados, especialmente quando os documentos se encontram manuscritos, deteriorados ou em condições que dificultem a leitura. Além disso, torna-se fundamental verificar a autoria e a finalidade de produção dos documentos, a fim de avaliar a credibilidade das informações, observando a possível existência de omissões, erros ou distorções.

No contexto desta pesquisa, os documentos selecionados foram submetidos a uma análise qualitativa de conteúdo, privilegiando-se a interpretação crítica das informações e a identificação de categorias temáticas relacionadas aos objetivos da investigação. A seleção das fontes obedeceu a critérios de relevância científica, atualidade, credibilidade institucional e pertinência temática, garantindo maior rigor e consistência à análise desenvolvida.

Importa salientar que o estudo não envolveu, entrevistas ou aplicação de questionários, uma vez que o foco da investigação se concentrou exclusivamente na análise de documentos e produções científicas previamente

publicadas. Assim, os dados analisados são exclusivamente provenientes de fontes documentais e bibliográficas.

A opção por essa estratégia metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo e pelos objetivos da investigação, permitindo uma análise aprofundada dos discursos normativos, orientações institucionais e contribuições teóricas existentes sobre a temática. Além disso, a utilização de múltiplas fontes documentais contribuiu para reforçar a consistência analítica e a credibilidade científica do estudo.

Por fim, esta seção metodológica procura assegurar transparência, rigor científico e coerência investigativa, explicitando os procedimentos adotados ao longo da pesquisa, os critérios de seleção das fontes e as limitações inerentes ao estudo. Dessa forma, a metodologia não apenas descreve o percurso investigativo realizado, mas também sustenta a validade e a credibilidade dos resultados apresentados na dissertação.

3.1. Currículo de geografia angolano no ensino primário: concepções, tendências e perspectivas

De acordo com a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020, o sistema educativo angolano caracteriza-se por ser unificado e estruturado de forma a garantir a articulação entre os diferentes subsistemas, elevando a escolaridade obrigatória até ao final do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020). A atual configuração do Sistema de Educação e Ensino em Angola, consolidada pela referida Lei que reflete o esforço do Estado angolano em alinhar as suas políticas públicas aos compromissos internacionais de desenvolvimento sustentável, visando não apenas a expansão quantitativa do acesso, mas a articulação entre a formação académica e a profissionalização. O Sistema de Educação e Ensino integra subsistemas distintos, constituído por seis subsistema de ensino e quatro níveis de ensino (Angola, 2020). Assim, a Lei n.º 32, de 12 de agosto de 2020, que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17, de outubro, de 2016), manteve a estrutura de quatro níveis de ensino, mas

reafirmou e clarificou a organização em seis subsistemas, conforme tabela 1 e 2 abaixo:

Tabela 2: Subsistemas de ensino

1	Subsistemas de Educação Pré-Escolar.
2	Subsistemas de Ensino Geral.
3	Subsistemas de Ensino Técnico-Profissional.
4	Subsistemas de Formação de Professores
5	Subsistemas de Educação de Adultos
6	Subsistemas de Ensino Superior.

Fonte: ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto.** Diário da República da República de Angola, Luanda, 12 ago. 2020.

Tabela 3: Níveis de ensino

1	Educação Pré-Escolar.
2	Ensino Primário.
3	Ensino Secundário
4	Ensino Superior

Fonte: ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto.** Diário da República da República de Angola, Luanda, 12 ago. 2020.

De acordo com a Lei n.º 32, de 12 de agosto de 2020, a educação é concebida como um direito fundamental do cidadão e um instrumento essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade. Conforme o artigo 2.º, “a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica, social e cultural do país” (Angola, 2020).

Nesse sentido, o sistema educativo angolano é estruturado de forma a garantir o acesso progressivo ao conhecimento e à formação integral dos cidadãos. No âmbito dessa estrutura, a lei estabelece diferentes subsistemas, entre os quais se destacam a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário, considerados etapas fundamentais do processo educativo.

A educação pré-escolar corresponde à fase inicial da formação da criança e destina-se ao atendimento e desenvolvimento das crianças antes do ingresso no ensino obrigatório. Conforme estabelece a legislação no artigo 14.º,

a educação pré-escolar constitui a base do processo educativo e destina-se às crianças até à idade de ingresso no ensino primário (Angola, 2020). Esta etapa visa promover o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança, favorecendo a socialização e criando condições para a sua integração no sistema escolar. Além disso, deve ocorrer em ambientes adequados e contar com profissionais preparados para atender às necessidades específicas das crianças, privilegiando atividades lúdicas, pedagógicas e interativas que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Em se tratando do ensino primário, esse nível de ensino constitui a primeira etapa da escolaridade obrigatória no sistema educativo angolano. Esta fase tem como principal objetivo garantir a formação básica dos alunos, proporcionando-lhes os conhecimentos e competências essenciais para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na sociedade. Assim, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, de 12 de agosto de 2020, no artigo 17.º, estabelece:

O ensino primário é a base da educação geral e tem como objetivo proporcionar aos alunos os instrumentos fundamentais de aprendizagem, nomeadamente a leitura, a escrita e o cálculo (Angola, 2020).

O ensino primário também tem como finalidade promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais dos alunos, bem como a formação de valores éticos, morais e cívicos. Neste sentido, a lei estabelece que esta etapa deve contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, da responsabilidade e do respeito pelos valores culturais e nacionais. Assim, além da transmissão de conhecimentos básicos, o ensino primário procura formar cidadãos conscientes, capazes de participar de forma ativa no desenvolvimento da sociedade (Angola, 2020).

A mesma lei também destaca a responsabilidade do Estado na garantia do acesso e da permanência dos alunos no ensino primário, cabendo-lhe criar condições adequadas para o funcionamento das instituições escolares, assegurando recursos pedagógicos, formação de professores e políticas educativas que promovam a qualidade do ensino.

Dessa forma, o ensino primário é considerado um pilar fundamental para a consolidação do sistema educativo e para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação. Diante disso, a educação pré-escolar e o ensino primário desempenham um papel fundamental no sistema educativo angolano, pois constituem as bases para o desenvolvimento integral da criança e para a formação do cidadão. Assim sendo, a Lei n.º 32, de 12 de agosto de 2020, reforça a importância dessas etapas como pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e baseada no conhecimento (Angola, 2020).

No que se refere ao currículo de Geografia, esta não figura como componente curricular autónomo nos ciclos iniciais, encontrando-se epistemologicamente integrada na disciplina de Estudo do Meio da 1.ª à 4.ª classe (Angola, 2020).

O currículo de estudo do meio é concebida como um conjunto de conteúdos programáticos que contribui na construção do conhecimento da realidade do meio físico e social. Introduzida no plano curricular do ensino primário, visa dotar os estudantes de conhecimentos sobre o meio que os rodeia e desenvolver a sua capacidade de observação e de relação, favorecendo, assim, a integração social mediante a sistematização desses saberes. (Angola, 2004, p. 63).

Esta integração, embora justificada pela necessidade de uma visão holística do espaço vivido pela criança, é alvo de críticas sobre a possível diluição de conceitos geográficos fundamentais, como a cartografia e a geomorfologia, em favor de uma abordagem generalista de ciências sociais e naturais. Somente no III Ciclo de Aprendizagem (5.ª e 6.ª classes) ocorre a fragmentação disciplinar, quando a Geografia emerge com carga horária e programa próprios, ao lado de disciplinas como História e Ciências da Natureza.

A análise do currículo de Geografia nas 5.ª e 6.ª classes, com base na Lei n. 32/20, de 12 de agosto de 2020, revela um currículo fortemente orientado para a geografia regional e patriótica, que privilegia a descrição física e administrativa do território angolano. Os conteúdos programáticos organizam-se em torno do estudo da crosta terrestre, do clima, da hidrografia e da organização das

províncias, alinhando-se com o objetivo estatal de promover a unidade nacional e a integridade territorial. No entanto, estudiosos apontam que essa abordagem “enciclopédica” e descritiva pode negligenciar o desenvolvimento de competências espaciais críticas, como a análise de fluxos globais e de problemas socioambientais contemporâneos, reduzindo o ensino à memorização de acidentes geográficos e divisões políticas. Assim, a inserção da geografia no currículo primário angolano deve ser compreendida não apenas como uma transmissão de dados sobre localizações, mas também como um instrumento político de afirmação da identidade e da soberania no período pós-guerra civil.

A geografia, como ciência social e natural, apresenta-se como uma ferramenta essencial para a compreensão do espaço geográfico e das interações entre o homem e o meio ambiente. Segundo Santos (1996), o espaço geográfico é resultado da ação humana sobre a superfície terrestre, sendo, portanto, histórico e dinâmico. Em conformidade, segundo Castro (2010), o pensamento espacial emerge como competência central no processo educativo, permitindo ao indivíduo interpretar, analisar e transformar a realidade ao seu redor, reconhecendo relações entre território, sociedade e ambiente. A formação do pensamento espacial não se limita ao reconhecimento de elementos físicos ou políticos, mas envolve a capacidade crítica de compreender como as estruturas territoriais são produzidas e modificadas historicamente.

Nessa perspectiva, verifica-se que no contexto angolano, o conhecimento do território assume um papel estratégico para o desenvolvimento sustentável e para a construção de políticas públicas adequadas às especificidades regionais. Indiscutivelmente, a compreensão detalhada do território angolano, incluindo seus aspectos físicos, humanos e econômicos, contribui para a organização do espaço urbano e rural, bem como para a mitigação de desigualdades regionais (Ferreira, 2015). A cartografia e os sistemas de informação geográfica (SIG)³

³ Sistemas de Informação Geográfica (SIG) são conjuntos de ferramentas computacionais utilizados para coletar, armazenar, processar, analisar e representar dados georreferenciados, ou seja, informações associadas a uma localização no espaço. Esses sistemas permitem a integração de diferentes camadas de dados (como relevo, uso do solo, população e infraestrutura), facilitando a análise espacial e a tomada de decisões em áreas como planejamento urbano, meio ambiente, saúde e logística.

desempenham papel crucial nesse processo, permitindo mapear e monitorar as mudanças no uso da terra e nos recursos naturais.

Nessa perspectiva, a educação ambiental emerge como dimensão integradora da geografia, ao promover a consciência crítica sobre a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade das ações humanas. Segundo Loureiro (2006), a incorporação de práticas educativas voltadas para o meio ambiente permite aos alunos compreenderem os impactos da ação humana sobre o planeta, incentivando comportamentos responsáveis e a participação cidadã na conservação do espaço geográfico. A interligação entre geografia e educação ambiental evidencia a importância do ensino contextualizado, que considere a realidade local e global.

O espaço geográfico é o resultado da interação entre a sociedade e a natureza, sendo produzido pelas ações humanas ao longo do tempo. Assim, o espaço não é apenas físico, mas também social, histórico e cultural, o que reforça a ideia apresentada no texto de que ele carrega significados e identidades.

Em relação ao Programa Oficial de Geografia para o 2.º Ciclo (5.ª e 6.ª classes), este encontra-se estruturado de modo a assegurar uma progressão lógica e sequencial dos conhecimentos geográficos, contemplando conteúdos adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e favorecendo a consolidação gradual das aprendizagens ao longo deste ciclo de ensino.

O documento organiza-se nas seguintes seções: introdução, na qual se justifica a relevância da disciplina; objetivos gerais, que norteiam as metas de aprendizagem; plano temático, que detalha as unidades curriculares; e orientações metodológicas e de avaliação. De acordo com o documento oficial, a organização visa uma abordagem que parte do local para o nacional: “o estudo da geografia no ensino primário deve permitir ao aluno o conhecimento do espaço onde vive, para que possa compreender a organização do território angolano. Esta estrutura sequencial sugere um esforço de sistematização, embora, na prática metodológica, o foco se desloque para a atividade imediata do aluno” (Angola, 2013, p. 12)

A geografia é apresentada como uma ciência de síntese, integradora dos aspetos físicos e sociais. O documento define-a como o estudo das “interações entre a sociedade e a natureza, visando a compreensão das paisagens e a organização do espaço” (Angola, 2013, p. 15). Todavia, ao dialogar com o referencial teórico de Duarte (2001), percebe-se que esta definição muitas vezes se subordina a uma vertente pragmática. Duarte (2001) adverte que, na concepção pedagógica do “aprender a aprender”, o conteúdo científico perde o seu valor intrínseco, passando a ser “um meio para o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas de caráter geral”, o que pode esvaziar a densidade teórica da geografia em favor de uma aplicabilidade imediata. Duarte (2001, p. 35).

O Programa Oficial de Geografia (2013) concebe o professor não como um transmissor de conhecimentos, mas como um “facilitador ou mediador do processo de aprendizagem” (Angola, 2013, p. 40). O foco é deslocado para o estudante, que deve assumir um papel ativo. Esta orientação alinha-se estritamente com o que Duarte (2001) identifica como a hegemonia dos métodos ativos, em que “aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. A implicação pedagógica aqui é a valorização do saber de experiência feito em detrimento do conhecimento científico sistematizado, promovendo um protagonismo que, muitas vezes, isola o aluno no seu próprio desejo de aprender (Duarte, 2001, p. 82).

O documento incentiva vivamente o uso de métodos ativos e recursos diversificados, como trabalhos de campo, trilhas urbanas e rurais, visitas técnicas e análise de fotografias. A orientação é clara: “as aulas devem privilegiar o contato direto com a realidade, utilizando a observação da paisagem como recurso principal” (Angola, 2013, p. 45). Embora pareçam enriquecedores, Duarte (2001) critica esta ênfase quando ela restringe a aprendizagem ao que é do interesse do estudante ou ao seu meio imediato. Para o autor, essa metodologia “segue uma lógica de treinamento e de (*coaching*), voltada à capacidade adaptativa do indivíduo”. Assim, o professor não fica restrito ao quotidiano por falta de opção, mas por uma diretriz curricular que privilegia a

adaptação funcional ao meio social e ao mercado de trabalho, em vez de uma crítica transformadora da realidade (Duarte, 2001, p. 41).

A ênfase socioconstrutivista no documento manifesta-se na ideia de que o conhecimento é construído na interação, mas com forte tendência ao “aprender fazendo”. As implicações pedagógicas são profundas: a escola passa a focar-se na formação de indivíduos flexíveis. Conforme Duarte (2001), essa proposta é “voltada à capacidade adaptativa do indivíduo à sociedade, que exige competição, na luta contra o desemprego”. O ensino de geografia, sob esta ótica, corre o risco de se tornar uma ferramenta de “ajustamento” ao território e às suas exigências econômicas, subutilizando o seu potencial de compreensão das contradições do espaço geográfico global e nacional. (Duarte, 2001, p. 89).

A transposição didática em Angola enfrenta o desafio de converter um currículo prescrito, carregado de terminologias contemporâneas, em uma prática de sala de aula que faça sentido para a realidade local.

Assim sendo, a adoção ao Programa Oficial de Geografia (2013) revela uma adesão ao sócioconstrutivismo que merece cautela. O documento estabelece que o ensino deve ser centrado no aluno, mas Duarte (2001) alerta que essa centralidade pode levar ao esvaziamento dos conteúdos científicos. Ao orientar-se na concepção pedagógica do “aprender a aprender”, corre-se o risco de privar o estudante do acesso ao conhecimento universal sistematizado, transformando a escola em um espaço de mera socialização ou adaptação. Duarte (2001) critica essa tendência ao afirmar que “aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001, p. 82). Cabe ainda considerar que tal perspectiva na prática desonera o Estado da sua responsabilidade de garantir um ensino de excelência.

A introdução da abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e as metodologias ativas são frequentemente apresentadas como a solução para a “formação do futuro”. Contudo, essa narrativa de “salvação do mundo” via tecnologia e protagonismo estudantil muitas vezes mascara uma lógica de treinamento funcional para o mercado de trabalho. No contexto da Estratégia Angola 2050, que ambiciona um país desenvolvido e

moderno, o STEAM surge como o eixo da interdisciplinaridade. No entanto, sem laboratórios, acesso à *internet* e infraestrutura básica nas províncias, essas metodologias tornam-se “rótulos retóricos”. Como salienta o documento oficial, a visão estratégica exige capital humano qualificado, mas “a modernização do sistema educativo pressupõe uma ruptura com os modelos arcaicos, sem descurar as condições materiais que viabilizam a inovação” (Angola, 2025, p. 112).

Do ponto de vista epistemológico, o Programa Oficial de Geografia (2013) orienta que o professor utilize recursos como trabalhos de campo e visitas técnicas. O perigo reside na possibilidade de o professor ficar restrito a situações do cotidiano que não elevam o pensamento do aluno ao nível abstrato e crítico. Se a metodologia das competências for aplicada como um simples *coaching* de adaptação, a geografia perde o seu poder de análise das contradições territoriais. A crítica pedagógica sugere que essa proposta segue “uma concepção voltada à capacidade adaptativa do indivíduo à sociedade, que exige competição, na luta contra o desemprego”. Assim, a formação do professor deve capacitá-lo não apenas para usar métodos ativos, mas para saber quando a mediação direta do conhecimento é indispensável para a superação do senso comum (Duarte, 2001, p. 89).

No que concerne ao ensino primário e, particularmente, ao ensino da geografia, verifica-se que o currículo oficial atribui centralidade à formação cidadã, ao conhecimento do território nacional e à valorização da identidade coletiva. Todavia, a operacionalização desses objetivos no cotidiano escolar esbarra em limites concretos que comprometem a transposição didática dos conteúdos prescritos. Entre tais limites, destacam-se para além das questionáveis orientações teóricas, a precariedade das infraestruturas escolares, a insuficiência de materiais didáticos, as assimetrias regionais no acesso a recursos tecnológicos e a persistente necessidade de reatualização científica, pedagógica e metodológica do corpo docente. Nessas condições, os conteúdos curriculares tendem, frequentemente, a ser trabalhados de forma fragmentada, ativista, descontextualizada e/ou excessivamente descritiva, em detrimento da construção do pensamento espacial crítico.

Ademais, importa sublinhar que a adoção de discursos pedagógicos centrados em competências, metodologias ativas e inovação tecnológica, embora potencialmente relevantes, não pode ser analisada de forma acrítica. Quando implementadas em contextos marcados por profundas carências estruturais, tais propostas correm o risco de converter-se em formulações retóricas desprovidas de efetividade material. Em outros termos, a defesa de modelos pedagógicos contemporâneos, desacompanhada de investimento público robusto e de condições objetivas de funcionamento das escolas, tende a reforçar desigualdades preexistentes, ao invés de superá-las.

Sob essa perspectiva, a tendência é que o sistema educativo angolano continue reproduzindo desigualdades escolares históricas, particularmente entre espaços urbanos e rurais, províncias centrais e periféricas, bem como entre distintos estratos socioeconômicos, caso não sejam enfrentados os constrangimentos relativos à infraestrutura, à valorização docente e à qualidade curricular. Acresce-se, ainda, a necessidade de problematizar a dependência de referenciais curriculares e agendas educacionais fortemente influenciadas por organismos multilaterais, cuja racionalidade, por vezes, privilegia parâmetros universalizantes e funcionalistas em detrimento das especificidades históricas, culturais e territoriais do contexto angolano.

Dessa forma, torna-se imperativo defender a construção de um currículo crítico, contextualizado e epistemologicamente crítico e soberano, capaz de articular conhecimento científico sistematizado, valorização das realidades locais e compromisso com a transformação social. No caso específico do currículo de geografia, isso implica ultrapassar abordagens meramente informativas ou nacionalistas, promovendo práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender as contradições socioespaciais, os desafios ambientais e as dinâmicas territoriais contemporâneas que atravessam Angola e o mundo.

Por conseguinte, o futuro da educação angolana dependerá não apenas da expansão formal do acesso escolar, mas, sobretudo, da capacidade estatal de assegurar condições materiais, docentes e curriculares compatíveis com uma educação pública de qualidade social. Somente mediante tal compromisso será possível converter a escola em espaço efetivo de emancipação humana,

redução das desigualdades e construção de um projeto nacional de desenvolvimento inclusivo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a geografia no currículo do ensino primário em Angola, considerando suas concepções, tendências e perspectivas face à influência da regulação transnacional exercida pelos organismos multilaterais na educação.

A razão de estudar este tema, prende-se com a necessidade de compreender como as políticas educativas nacionais se articulam com as recomendações de organismos multilaterais, tais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Estas organizações preconizam a educação como motor de desenvolvimento económico e coesão social, influenciando a adoção de currículos baseados em competências e em resolução de problemas imediatos, pressupostos que Angola tenta implementar para alinhar o país aos padrões globais de modernização e sustentabilidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se uma metodologia de cunho bibliográfico e documental, centrada na análise crítica da legislação vigente, com destaque para a Lei n.º 1/75, de 28 de janeiro, Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020, a Estratégia Angola 2050 e o Programa Oficial de Geografia (2013).

De entre os instrumentos legais analisados, destaca-se a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, como o principal documento normativo que orienta a educação atual em Angola, uma vez que estabelece os princípios fundamentais, a estrutura organizativa e os objetivos do sistema educativo. Esses dispositivos legais definem a organização dos níveis de ensino, a elaboração dos currículos e as diretrizes de gestão e avaliação do processo educativo, conferindo-lhe um carácter estruturante e atualizador do sistema. Já os outros instrumentos como o Programa Oficial de Geografia (2013)

possuem natureza estratégica e curricular específica, estabelecendo os objetivos e conteúdos da disciplina de geografia.

A análise destas fontes permitiu demonstrar que o currículo da geografia em Angola assume relevância estratégica no processo de formação integral dos estudantes, na medida em que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ambiental e da compreensão das dinâmicas territoriais, econômicas, sociais e culturais que estruturam o país. Verificou-se, igualmente, que os dispositivos legais e programáticos em vigor evidenciam o propósito do Estado em consolidar um sistema educativo orientado para os desafios contemporâneos do desenvolvimento sustentável, da cidadania participativa e da valorização racional dos recursos nacionais.

Não obstante, a investigação também permitiu identificar constrangimentos no processo de materialização dessas orientações normativas, sobretudo no que se refere à atualização curricular, à formação contínua de docentes, à disponibilidade de recursos didático-pedagógicos e às assimetrias existentes entre diferentes contextos escolares. Desse modo, evidencia-se a necessidade de reforço das políticas públicas educacionais, com vista à maior efetividade do currículo da geografia no contexto angolano.

A síntese das seções revelou uma trajetória complexa. Inicialmente evidenciou-se o peso histórico do sistema excludente colonial e o esforço de reconstrução nacional pós-1975, período em que a educação passou a ser um direito universal.

De acordo com Noré e Adão (2003), após a independência (1975) o Estado logo se confrontou com a dura realidade de cerca de 96% da população autóctone analfabeta.

Segundo dados oficiais (Angola, 2010), o cenário educativo angolano registou um crescimento expressivo após a institucionalização do programa de governação do MPLA em 1977. Este documento balizou a primeira reforma educativa do país, resultando em indicadores superiores aos do período colonial. A partir de 2002, com o fim do conflito armado em Angola, o país iniciou um amplo processo de reconstrução nacional, no qual a educação de jovens e adultos voltou a assumir papel estratégico. O elevado índice de analfabetismo,

agravado por décadas de guerra, deslocamentos populacionais e destruição de infraestruturas escolares, exigiu a implementação de políticas públicas de alfabetização com caráter emergencial e inclusivo. Nesse contexto, retoma-se a lógica no pós-independência, descrita por Fituni em que a alfabetização ultrapassa os limites da escola formal e passa a ocorrer em múltiplos espaços sociais fábricas, unidades militares, cooperativas, instituições religiosas e comunitárias. (Fituni ,1985 *apud* Júnior, 2017, p. 64).

Contudo, verificou-se um descompasso entre a explosão da demanda escolar e a precariedade do corpo docente. Estimativas da época apontam que o número de professores era deficitário para a realidade vigente. O Ministério da Educação, havia apenas 25 mil professores em nível nacional, dos quais somente 7% tinha habilitação mínima para lecionar (ANGOLA, 2010).

O presente estudo evidencia que os desafios da transposição didática permanecem fortemente condicionados por limitações estruturais, com destaque para a insuficiência de infraestruturas escolares e a necessidade de atualização contínua do corpo docente.

No que se refere às tendências e perspectivas, observa-se que o sistema educativo angolano tende a manter a reprodução de desigualdades escolares na medida em que persistirem fragilidades estruturais, nomeadamente a carência de recursos materiais, a formação docente insuficientemente contínua e a limitada adequação das condições de ensino. Acresce a isso a dependência de orientações curriculares frequentemente alinhadas a organismos multilaterais, o que suscita a necessidade de uma análise crítica sobre a sua pertinência face às especificidades socioculturais locais.

Dessa forma, numa perspetiva crítica, conclui-se que a superação dessas limitações exige intervenções estruturais mais consistentes, que ultrapassem medidas pontuais ou meramente normativas. Torna-se imprescindível investir na melhoria das condições de ensino, na valorização e formação permanente dos docentes e na construção de um currículo mais contextualizado e epistemologicamente autónomo. Caso contrário, o sistema educativo tende a perpetuar assimetrias históricas, comprometendo a sua função social de promoção da equidade e da qualidade educacional.

Em síntese, o sistema educativo angolano está profundamente influenciado pelo discurso dos organismos multilaterais, fundamentado na pedagogia construtivista e no lema do “aprender a aprender”. Embora essa abordagem estabeleça a participação ativa dos estudantes e a interdisciplinaridade (como no caso do *STEAM*) como centrais, corre-se o risco, conforme alertado pela literatura crítica, de um esvaziamento dos conteúdos científicos sistematizados em prol de uma formação meramente funcional.

A geografia no ensino primário em Angola não pode se reduzir a uma disciplina “ativista”, deslocada dos conhecimentos produzidos pela sociedade, mas, sobretudo, deve ser orientada por uma concepção educacional que promova efetivamente a aprendizagem, valorizando as identidades e a soberania. Contudo, para que a modernização pretendida pela Estratégia 2050 não seja apenas um “rótulo retórico”, é imperativo que o Estado garanta as condições materiais e a formação contínua dos professores, assegurando que o conhecimento geográfico sirva efetivamente para a transformação da realidade socioeconômica e ambiental das comunidades locais.

REFERÊNCIAS

AFRICAN DEVELOPMENT BANK. **Angola: education sector report**. Abidjan: African Development Bank, 2011.

AMARAL, Ilídio do. **Luanda: estudo de geografia urbana**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1996.

ANDRADE, Mário Pinto de. **Origens do nacionalismo africano: continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa (1911-1961)**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ANDRÉ, João Maria. **Educação e construção do Estado em Angola no pós-independência**. Luanda: Mayamba, 2010.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

ANGOLA. **Estratégia Angola 2050**. Luanda, 2025. Disponível em: <https://extranet.minplan.gov.ao/documents/6fc4e8b6bd28e9f32a1457df1331d72bb74775bd00a93260a46450c0b1afb38a-2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.

ANGOLA. **Lei n.º 1/75, de 28 de janeiro de 1975**. Diário do Governo. Lisboa, 1.^a série, n. 25, 30 jan. 1975.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001. **Diário da República de Angola**, Luanda, 2001.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano curricular do ensino primário**. Luanda: MED, 2004.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Programa de geografia do ensino primário**. Luanda: MED, 2013. Disponível em: <http://inade.gov.ao/storage/programa/programa-1742563677.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2026.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Programas curriculares do ensino primário**. Luanda: MED, 2013.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Programa de estudo do meio do ensino primário**. Luanda: MED, 2004.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Relatório do sistema educativo angolano**. Luanda: MINED, 2010.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Relatórios de educação: 2004–2012**. Luanda, 2012.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016.** Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda, 2016.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano curricular do ensino primário.** Luanda: MED, 2019.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020.** Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda, 2020.

ANGOLA. Portal Oficial do Governo de Angola. **História de Angola.** Luanda, 2024. Disponível em: <https://www.governo.gov.ao>. Acesso em: 02 jul. 2026.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Education and development in Angola.** Washington, D.C.: World Bank, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2018: aprendizagem para cumprir a promessa da educação.** Washington: Banco Mundial, 2018.

BARBEITOS, Arlindo. **Angola: história e memória.** Luanda: Nzila, 2012.

BARRO, Robert J.; LEE, Jong-Wha. International data on educational attainment: updates and implications. **Oxford Economic Papers**, v. 53, n. 3, p. 541–563, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BIRDSALL, Nancy; DEESE, Brian. **Beyond HIPC: secure and durable financing for education.** Washington, DC: Center for Global Development, 2005.

BIRMINGHAM, David. **A história de Angola:** da colonização à independência. Lisboa: Estampa, 1999.

BIRMINGHAM, David. **Angola.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution.** New York: Zone Books, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

CALLAI, José. **Currículo e práticas pedagógicas:** desafios do ensino de Geografia. Luanda: Edições UAN, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política:** território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **A busca pela certeza**. Nova York: Minton Balch, 1929.

DUARTE, Newton. **Educação escolar e teoria do cotidiano**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Pedagogia e formação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.

FERREIRA, Manuel. **Educação em Angola: desafios e perspectivas**. Luanda: Edições UAN, 2005.

FERREIRA, Eduardo. **Geografia de Angola: território, população e desenvolvimento**. Luanda: Escolar Editora, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação e reprodução social. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003.

GASPARIN, M.; PETENUCCI, J. **Educação, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Romeu. Análise de dados qualitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2014.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HODGES, Tony. **Angola: anatomy of an oil state**. Bloomington: Indiana University Press, 2001.

INIDE (Angola). **Compilação de documentos curriculares**. Luanda, 2012.

INIDE (Angola). **Educação básica: orientações para o ensino de Geografia**. Luanda, 2013.

INIDE (Angola). **Programas de Geografia**. Luanda, 2012.

JÚNIOR, José Bento. **Educação de jovens e adultos em Angola**. Luanda: Mayamba, 2017.

JÚNIOR, Manuel. **História da educação em Angola**. Luanda: Mayamba, 2017.

KILUANGE, José. **Educação e reconstrução pós-conflito em Angola**. Huambo: Instituto de Estudos Locais, 2024.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização: Artigo de revisão. **Revista de investigaciones UNAD**. Bogotá - Colombia n. 14, jul-dez. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Carlos. **Ensino de Geografia e contextualização local**. Luanda: Edições UAN, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

- MALAQUIAS, João. **Wars of liberation and civil war in Angola**. London: Routledge, 2007.
- MESSIANT, Christine. **Angola: the challenge of statehood**. Paris: Karthala, 2001.
- MILLER, Joseph C. **Ethnographic studies in Angola**. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. **Diretrizes curriculares nacionais. Luanda**, 2016.
- MPLA. **História do MPLA**. Luanda, 2022.
- NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NSIANGENGO. Pedro. [et al.]. **Manual de história, 6ª classe: reforma educativa**. Luanda: Mensagem Editora, 2012.
- OCDE. **OECD Learning Compass 2030**. Paris, 2019.
- OCDE. **PISA 2018 Results**. Paris, 2019.
- OLIVEIRA PINTO, António. **História da educação em Angola**. Lisboa: Piaget, 2002.
- OLIVEIRA PINTO, António. **História de Angola**. Lisboa: Mercado de Letras, 2013.
- OLIVEIRA, Ricardo Soares de. **Magnificent and beggar land**. London: Hurst, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Em Angola, Unesco reúne 20 países para impulsionar educação em África**. ONU News, 2013. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2013/10/1453661>. Acesso em: 06 maio 2026.
- PACHECO, J. M. **Angola: do estatuto do indigenato à independência**. Luanda, 2005.
- PANTOJA, Selma. **O Reino do Congo**. Brasília: UnB, 2000.
- PEREIRA, Maria da Conceição. **Educação de adultos**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PÉLISSIER, René. **História de Angola**. Lisboa: Estampa, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. **Pesquisa documental**. 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SODERBERG, Mikael; OHLSON, Thomas. **Democratisation and armed Conflicts in weak States**. Sundbyberg: Swedish International Development Cooperation Agency. 2003.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.
- UNESCO. **Learning: The Treasure Within**. Paris, 1996.
- UNESCO. **Education 2030**. Paris, 2015.
- UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report**. Paris, 2015.
- UNESCO. **Angola launches process to achieve Education for All**. Paris, 2013.
- UNESCO. **Signature of Framework Agreement Angola–UNESCO**. Paris, 2013.
- UNESCO. **Relatório sobre educação em Angola**. Paris, 2001.

VERA CRUZ, Elizabeth Ceita. **O estatuto do indigenato: Angola: a legalização da discriminação na colonização portuguesa**. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2005.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Marco. **Public-private partnerships in education**. UNESCO, 2017.

VATICAN NEWS. **Nova Concordata entre Santa Sé e Portugal**. 2004. Disponível em: <https://www.vaticannews.va>. Acesso em 10 jan. 2026.

WORLD BANK. **Priorities and Strategies for Education**. Washington, 1995.

WORLD BANK. **World Development Report 2011**. Washington, 2011.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington, D.C.: World Bank, 2011.

ZIBAS, Dagmar Maria L. **O perverso impasse latino-americano**. São Paulo: FCC, 2007.