

Avelina Guersen Severino Cambuta

**Os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio: um estudo
comparativo entre Angola e Brasil**

Marília

2026

Avelina Guersen Severino Cambuta

**Os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio: um estudo
comparativo entre Angola e Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília

2026

C178c	Cambuta, Avelina Guersen Severino Os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio: um estudo comparativo entre Angola e Brasil / Avelina Guersen Severino Cambuta. -- Marília, 2026 118 p. : il., tabs., mapas Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Carlos da Fonseca Brandão 1. Educação Comparada. 2. Conteúdos Curriculares de Biologia. 3. Ensino Médio em Angola e no Brasil. I. Título.
-------	--

Avelina Guersen Severino Cambuta

**Os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio: um estudo
comparativo entre Angola e Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, gestão de
sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
UNESP – Câmpus de Assis Orientador

Prof. Dr. José Carlos Miguel
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira
UFMS - Campus de Três Lagoas (MS)

Ao meu pai Pascoal Severino Munana (*in memoriam*), à minha mãe, ao meu esposo, aos meus filhos e aos meus irmãos pelo amor, compreensão, dedicação incondicional e carinho durante toda a minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Quando pequena, meu pai ensinou-me que a pessoa que não agradece não recebe bênçãos, porque a gratidão é uma virtude. Essa palavra tem sido o foco principal da minha vida, e a Bíblia nos ensina a dar graças a Deus em tudo.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Todo-Poderoso pela vida, pela saúde, pela força e pelo ânimo que me tem concedido durante essa caminhada da minha vida. Agradeço aos meus pais, Pascoal Severino Munana e Arminda Nhina Munana, que desde cedo se sacrificaram de forma incansável pela educação dos filhos. Em especial, agradeço à minha mãe, Arminda Nhina Munana, a quem dedico toda a minha honra, pois mesmo depois da morte de seu esposo permaneceu firme no cuidado e na orientação dos filhos.

De igual modo, agradeço ao meu querido esposo, Aristides Jaime Yandelela Cambuta, que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças para concluir este trabalho. Ele sempre dizia: “Amor, a vida não é um bolinho. Levanta e vai estudar. Eu já estudei, não me imites.” Obrigada pelo carinho e pela atenção.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus filhos, Alzira Yandelela Severino Cambuta, Henrique Severino Cambuta e Pascoal Munana Severino Cambuta, pelo imenso carinho que têm me dado.

Agradeço igualmente aos meus irmãos João Munana, Emília Guarda, Julieta Munana, Venâncio Munana, Solino Munana, Samuel Munana, Vasco Munana (in memoriam) e Alexandrina Muvembe, bem como aos meus tios, primos e sobrinhos, que sempre me apoiaram e deram muita força para que eu nunca desistisse dessa longa e difícil caminhada.

Agradeço à minha cunhada Hersília Severino pela dedicação e entrega em me ajudar com o seu conhecimento neste trabalho.

Agradeço também à minha sogra, Alzira Yandelela Félix, por tudo que tem feito por mim nessa longa caminhada. De coração, sinto-me agradecida e posso dizer que ganhei uma mãe.

Agradeço aos meus cunhados, que sempre estiveram ao meu lado, cuidando dos meus filhos nos momentos mais difíceis dessa caminhada e dando-me força para não desistir.

Agradeço às minhas amigas, comadres e compadres, pelo apoio durante essa jornada.

Agradeço à Direção da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, polo Minter com o Instituto Superior Politécnico da Caála (ISP), e a todos os professores e trabalhadores administrativos que participaram desse convênio.

Minha eterna gratidão ao Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, por ter aceitado ser meu orientador, mesmo sem nos conhecermos previamente, e pela forma sábia com que conduziu esta pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa e de turma, com quem troquei experiências ao longo dos anos de formação: não foi fácil, mas com Deus tudo é possível, e juntos chegamos até aqui.

Agradeço também à Direção do meu serviço pelo apoio durante a minha formação.

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

- Paulo Freire (1987)

RESUMO

A presente investigação qualitativa teve como objetivo comparar os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio em Angola e no Brasil, com foco em sua contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos. A abordagem teve como base as contribuições teórico-científicas de Libâneo (2013), Addine (1997), João (2020), entre outros autores, para compreender o conceito de conteúdo curricular em Biologia. Nessa perspectiva, o currículo escolar tem passado por reformas importantes, especialmente nos últimos anos, sendo organizado de forma sistemática para orientar o ensino em cada nível educacional. Nesse contexto, o professor deve ser compreendido como um profissional com sólida formação, capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento da comunidade em que atua. Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na Educação Comparada, conforme proposta por George Z. F. Bereday, possibilitando a análise e a comparação de documentos normativos dos sistemas educacionais de Angola e do Brasil. No caso angolano, foram examinados a Constituição da República de Angola (2010), a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro (Lei de Bases do Sistema de Educação), e a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro. Em relação ao Brasil, a análise concentrou-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e em documentos orientadores da educação básica. A consulta a esses documentos permitiu compreender a organização do ensino em ambos os países, considerando, no caso de Angola, os diferentes contextos históricos, desde o período pós-independência até a consolidação da paz, bem como os desafios contemporâneos do sistema educacional. No caso brasileiro, possibilitou a análise das atuais diretrizes curriculares voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. Os resultados evidenciaram que os conteúdos curriculares de Biologia, tanto em Angola quanto no Brasil, são reconhecidos como fundamentais para a formação científica dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos naturais e da vida. O estudo também revelou semelhanças e diferenças entre os dois sistemas educacionais quanto à estrutura curricular, à organização dos conteúdos e às abordagens pedagógicas adotadas no ensino médio, demonstrando distintas formas de tratamento dos conhecimentos biológicos em cada contexto nacional.

Palavras-chave: Educação Comparada; Conteúdos Curriculares de Biologia; Ensino Médio em Angola e no Brasil.

ABSTRACT

This qualitative research aimed to compare the curricular content of Biology in secondary education in Angola and Brazil, focusing on its contribution to the integral development of students. The approach was based on the theoretical and scientific contributions of Libâneo (2013), Addine (1997), João (2020), among other authors, to understand the concept of curricular content in Biology. From this perspective, the school curriculum has undergone important reforms, especially in recent years, being systematically organized to guide teaching at each educational level. In this context, the teacher should be understood as a professional with solid training, capable of contributing to the integral formation of students and to the development of the community in which they work. The methodological procedures were based on Comparative Education, as proposed by George Z. F. Bereday, enabling the analysis and comparison of normative documents from the educational systems of Angola and Brazil. In the Angolan case, the Constitution of the Republic of Angola (2010), Law No. 13/01 of December 31 (Basic Law of the Education System), and Law No. 17/16 of October 7 were examined. Regarding Brazil, the analysis focused on the National Common Curricular Base (BNCC) (2018) and guiding documents for basic education. Consulting these documents allowed for an understanding of the organization of education in both countries, considering, in the case of Angola, the different historical contexts, from the post-independence period to the consolidation of peace, as well as the contemporary challenges of the educational system. In the Brazilian case, it was possible to analyze the current curricular guidelines aimed at developing skills and abilities. The results showed that the curricular content of Biology, both in Angola and Brazil, is recognized as fundamental for the scientific training of students and for the understanding of natural and life sciences. The study also revealed similarities and differences between the two educational systems regarding curricular structure, content organization, and pedagogical approaches adopted in secondary education, demonstrating distinct ways of addressing biological knowledge in each national context.

Keywords: Comparative Education; Biology Curriculum Content; Secondary Education in Angola and Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas do método comparado em educação segundo Bereday.....	26
Figura 2 - Mapa político-administrativo de Angola com a divisão em 21 províncias ..	29
Figura 3 - Critérios para a seleção e organização dos conteúdos curriculares	51
Figura 4 - Divisão político-administrativa do Brasil: estados e capitais	82
Figura 5 - Competências gerais da educação básica no Brasil.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF – Distrito Federal

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MED – Ministério da Educação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Educação Comparada segundo Bereday	24
Quadro 2 – Plano de estudos da Área de Ciências Físico-Biológicas do II Ciclo do Ensino Secundário Geral em Angola	58
Quadro 3 – Organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 11. ^a classe	61
Quadro 4 – Dados geográficos, políticos e socioeconômicos do Brasil	65
Quadro 5 – Estrutura da Educação Básica no Brasil	70
Quadro 6 – Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na BNCC	94
Quadro 7 – Organização curricular da área de Ciências da Natureza no Ensino Médio brasileiro	97
Quadro 8 – Análise comparativa dos currículos de Biologia no Ensino Médio de Angola e do Brasil	101
Quadro 9 – Síntese comparativa da organização dos conteúdos curriculares de Biologia em Angola e no Brasil	106

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. METODOLOGIA	19
2.1 Pesquisa Qualitativa	19
2.2 Método Comparativo	21
2.3 Fases da Educação Comparada de acordo com Bereday	23
3. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM ANGOLA	28
3.1 Abordagem sobre o período pré-colonial da educação angolana	31
3.2 Breve abordagem do período colonial da educação angolana	34
3.3 Abordagem referente ao período pós-colonial da educação angolana	38
3.4 Caracterização do II Ciclo do Ensino Secundário Geral em Angola	46
3.5 Conteúdos curriculares: conceitos e perspectivas	47
3.6 Seleção e organização dos conteúdos	49
3.7 Conceituação do currículo escolar	54
3.8 O currículo de Biologia no Ensino Médio em Angola	60
3.9 Caracterização da disciplina de Biologia no plano de estudo do II Ciclo do Ensino Secundário Geral	64
4. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL	77
4.1 Caracterização geográfica e histórica do Brasil	78
4.2 Estrutura do sistema educacional brasileiro	84
4.3 O Ensino Médio no Brasil	88
4.4 Conteúdos curriculares e itinerários formativos	92
4.5 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Médio	93
4.6 O ensino de Biologia na área de Ciências da Natureza	95
5. ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM ANGOLA E NO BRASIL	104
5.1 Comparativa geral dos documentos curriculares de Angola e do Brasil	104
5.2 Semelhanças entre os currículos de Ciências da Natureza em Angola e no Brasil	105
5.3 Diferenças entre os currículos de Ciências da Natureza em Angola e no Brasil	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
7. REFERÊNCIAS	116

1. INTRODUÇÃO

A trajetória profissional e acadêmica que fundamenta este estudo representa um percurso de compromisso, amadurecimento e reflexão sobre o ser professora, consolidando-se como parte constitutiva da minha identidade profissional. Considero necessário aprofundar os conhecimentos nesta área de pesquisa, contribuindo, desse modo, com minhas ideias e experiências. Nasci no bairro do Benfica, no município do Huambo, Província do Huambo.

Fiz meus estudos primários na Escola 111, na Província de Benguela, isto é, da iniciação até a 9ª classe. Por motivos familiares, tive que me deslocar para a Província do Huambo, onde dei continuidade aos meus estudos, frequentando o Ensino Médio na área de Ciências Físicas e Biológicas, na Escola Joaquim Kapango, e posteriormente o Ensino Superior no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, onde me graduei na área de Biologia.

No terceiro ano da graduação participei do concurso de ingresso de agentes da Educação, tendo sido aprovada e selecionada para atuar como professora no Ministério da Educação de Angola, na categoria de professora do Ensino Secundário, isto é, no Ensino Médio, lecionando a disciplina de Biologia na escola pública Liceu nº 292, 4ª Divisão, em Angola. Posteriormente, passei a atuar também como professora colaboradora no Instituto Superior Politécnico da Caála (ISP), em Angola.

Desde muito cedo apaixonei-me pela profissão docente. A partir disso, surgiu a necessidade de dar continuidade aos meus estudos acadêmicos, buscando novos conhecimentos científicos e novas habilidades para prestar um serviço de melhor qualidade, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento do meu país. Nesse contexto, abracei a oportunidade de me formar como mestre na área da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, tendo como orientador o Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

Em cumprimento às atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em parceria com o Instituto Superior Politécnico da Caála – Angola, no dia 1º de Outubro de 2025 desembarquei no Aeroporto Internacional de Guarulhos, em São Paulo, Brasil, tendo sido apoiada pelo Instituto Superior Politécnico da Caála. Do aeroporto, fomos transportados de ônibus até à cidade de Marília. Na chegada, fui recebida e apoiada

até o local de hospedagem pela Prof.^a Dr.^a Aila Nerene Dahwache Criado Rocha, na condição de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Minter FFC/ISPCaála. Iniciava-se, assim, uma nova e importante jornada acadêmica.

Fomos recebidos pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e pela direção da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Tivemos um momento de acolhimento no qual conhecemos a universidade e suas instalações. Foram-nos apresentados os diferentes espaços acadêmicos, incluindo a biblioteca, que me impressionou pela sua dimensão e organização, algo já mas visto. O encontro terminou com um momento de confraternização, que foi muito significativo para todos.

No dia seguinte, foi-nos encaminhado o cronograma referente ao período de 2 a 12 de Outubro. Juntamente com os colegas da Pós-Graduação, participamos do IV Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Marília e também do XXVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Participamos de minicursos sobre construção de operações matemáticas elementares, oficinas de busca de dados via internet, minicurso de inteligência artificial, oficina sobre normas da ABNT, minicurso sobre Estado, Políticas Públicas e Educação e oficina de escrita científica. Também visitamos a Escola de Educação Infantil Sambalelê e duas escolas de ensino fundamental, o que nos permitiu realizar reflexões comparativas entre o ensino do Brasil e de Angola.

Observamos muitas diferenças e algumas semelhanças entre os sistemas educacionais. Como exigência do programa, realizamos diversas atividades para obtenção de créditos complementares e finalizamos essa etapa com a prova de proficiência em inglês.

Ao longo dessa experiência vivida no Brasil, relacionando-a com minha trajetória como professora no Ensino Médio e no Ensino Superior, fui percebendo diferenças nos conteúdos curriculares de Biologia do Ensino Médio em Angola e no Brasil. A partir dessa constatação, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada para os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil, a partir de um estudo comparado.

Como pesquisadora, senti a necessidade de comparar os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil para identificar e compreender melhor as semelhanças e diferenças existentes entre os dois países na elaboração de seus currículos para esse nível de ensino. Pretendo, também, contribuir

para o enriquecimento do acervo bibliográfico de ambos os países. Com base nesse argumento, surge o seguinte tema de pesquisa: os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil.

Com esta pesquisa pretende-se responder às seguintes questões: como os conteúdos curriculares de Biologia do Ensino Médio estão organizados em Angola e no Brasil? Quais são as semelhanças e diferenças existentes entre os conteúdos curriculares de Biologia do Ensino Médio nesses dois países?

Diante dessas questões, define-se como problema de pesquisa compreender de que maneira os conteúdos curriculares de Biologia estão estruturados no Ensino Médio em Angola e no Brasil e quais diferenças e semelhanças podem ser identificadas entre esses dois sistemas educacionais.

O objetivo geral desta investigação consiste em comparar os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil, buscando as abordagens pedagógicas e as prioridades de cada sistema de ensino. Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos, entre os quais se destacam: identificar os conteúdos curriculares de Biologia previstos nos documentos oficiais dos dois países; analisar a organização e a distribuição desses conteúdos ao longo do Ensino Médio; verificar a presença de temas contemporâneos nos programas de Biologia; avaliar os enfoques pedagógicos nos currículos de Biologia de Angola e do Brasil; e propor recomendações para o aperfeiçoamento curricular com base nas boas práticas observadas.

A comparação dos currículos de Biologia de Angola e do Brasil justifica-se pela importância de compreender como dois países de língua portuguesa, com realidades socioculturais distintas, estruturam o ensino da Biologia no Ensino Médio. Essa análise pode contribuir para reflexões acerca da qualidade do ensino, da adaptação curricular e da internacionalização de boas práticas pedagógicas. Nesse sentido, utilizou-se a metodologia comparada em educação proposta por George Z. F. Bereday, a fim de compreender a organização e a abordagem dos conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil.

Para uma melhor compreensão do percurso desta pesquisa, apresenta-se a estrutura do trabalho em cinco seções, considerando a introdução como primeira, no qual se apresenta a problemática do estudo, as razões que motivaram a realização da pesquisa, os objetivos propostos e a relevância da investigação. A segunda seção é sobre a metodologia. Nela encontra-se o percurso metodológico usado para fazer a

comparação dos conteúdos curriculares de biologia do ensino médio dos sistemas de ensino de Angola e do Brasil.

Na terceira seção fez-se a caracterização do sistema de ensino em Angola, articulando-se com as contribuições teóricas de diversos autores que discutem a temática, bem como apresentando os conceitos de conteúdo curricular, com o objetivo de compreender a organização do currículo no contexto angolano.

Na quarta seção apresenta-se a caracterização do sistema de ensino médio no Brasil na área de Ciências da Natureza, na qual se insere a disciplina de Biologia, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao Ensino.

A quinta seção se fez análise comparativa entre os dois países (Brasil e Angola), destacando as principais semelhanças e diferenças encontradas nos documentos analisados. Após essa análise, apresenta-se as conclusões e as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

2. METODOLOGIA

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico adotado para a realização da comparação dos conteúdos curriculares de Biologia do Ensino Médio nos sistemas de ensino de Angola e do Brasil. Inicialmente, são descritos, de forma sintética, os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, com ênfase no modelo de pesquisa adotado e nas etapas utilizadas para a análise comparativa dos currículos de Biologia dos dois países.

Para tanto, foi necessário recorrer a fundamentos teórico-científicos que subsidiassem a metodologia escolhida, possibilitando a compreensão dos procedimentos empregados na realização do estudo comparativo entre os conteúdos curriculares de Biologia do Ensino Médio em Angola e no Brasil.

Assim, para sustentar a presente investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa. No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotou-se o método comparativo, considerado adequado para a análise das semelhanças, diferenças e particularidades dos currículos examinados. Desse modo, inicialmente apresenta-se a pesquisa qualitativa e sua relevância para o campo educacional, para, em seguida, discutir a aplicação do método comparativo na investigação proposta.

2.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem sido discutida por diversos teóricos e ela é vista como a mais adequada nos estudos feitos em educação. Esta é considerada por Ludke e André (1986) como uma pesquisa que permite encarar a realidade educacional de forma dinâmica e não estática. Neste sentido, é possível compreender a essência do contexto educativo e as suas relações. Nesta ordem de ideia, Triviños (2011, p. 124) destaca o seguinte:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participativa”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras que apontaremos posteriormente.

Desta forma, compreende-se que a pesquisa qualitativa ajuda a compreender os aspectos subjectivos, históricos, contextuais e essenciais do fenómeno que está sendo investigado. Os estudos qualitativos geralmente têm como preocupação estabelecer uma interação direta com os participantes da investigação ou, então, realizar descrições do problema que está sendo estudado.

Assim, com base no objeto da presente pesquisa, optou-se pelo estudo qualitativo, porém não numa perspectiva de interação direta com os participantes da investigação por meio de entrevistas, observações diretas, estudo de campo ou estudo de caso. Pelo contrário, adota-se uma perspectiva interpretativa e descritiva, com o objetivo de compreender as semelhanças e diferenças existentes nos conteúdos curriculares do ensino médio na disciplina de Biologia entre Angola e o Brasil.

Por esse motivo, ao adotar a pesquisa qualitativa para uma melhor compreensão do objeto da investigação, não nos focaremos apenas numa mera descrição, mas sim na compreensão profunda e dialética da essência desses conteúdos curriculares nos sistemas educativos dos dois países.

A esse respeito, Triviños (2011, p. 129) enfatiza:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenómeno, como também a sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

Assim sendo, com base no anteriormente aludido, numa pesquisa qualitativa com perspectiva histórico-estrutural, o pesquisador não pode limitar-se a fazer meras descrições aparentes, mas deve procurar compreender de maneira mais profunda o fenómeno investigado, explicando as relações existentes, a sua génese, as suas mutações, bem como as suas perspectivas.

Neste contexto, ao realizar uma comparação entre os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio nos sistemas educativos de Angola e do Brasil, procurou-se compreender as suas causas, explicar a sua génese a partir de uma abordagem histórica da educação nos dois países, bem como analisar as relações existentes a partir de perspectivas políticas, sociais e económicas que têm influenciado os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio. Consideraram-se também as transformações influenciadas por aspectos sócio-históricos e, com base nisso, foram apresentadas inferências que permitem compreender a realidade educacional desses

dois países de forma geral e, de maneira particular, os conteúdos curriculares da disciplina de Biologia no ensino médio.

Assim, para uma melhor abordagem do objeto da investigação, procurou-se realizar uma análise holística, evitando, desse modo, explicações fragmentadas, estáticas, numéricas e estruturalistas. Conforme Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas baseiam-se em diversas fontes de informação, como, por exemplo, documentos, devendo os dados ser organizados de forma sistemática, de modo a captar aspectos relevantes do fenómeno estudado. Nesse processo, o pesquisador deve compreender o fenómeno a partir de suas manifestações, considerando o significado das situações analisadas e privilegiando análises de carácter mais indutivo. Nessa linha de pensamento, para uma compreensão mais ampla dos conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio em Angola e no Brasil, recorreu-se à análise de determinados documentos, como as leis de bases dos sistemas de educação e ensino e os currículos do ensino médio, especialmente os referentes à disciplina de Biologia. A partir da análise desses documentos, foi possível compreender as diferentes manifestações e significados atribuídos ao currículo e, posteriormente, realizar generalizações fundamentadas em análises mais profundas de aspectos particulares identificados nos sistemas educativos de Angola e do Brasil em relação aos conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio.

Nesse sentido, foi necessário recorrer ao método comparativo para analisar as duas realidades educacionais, conforme será apresentado a seguir.

2.2 Método Comparativo

O método comparativo nos últimos anos tem sido bastante usado no campo da educação por causa da sua pertinência nesta área. Ele permite compreender diferentes perspectivas educacionais, olhando fundamentalmente para as semelhanças e diferenças. Nos dizeres de Marconi e Lakatos (2010), o método comparativo ajuda a realizar o estudo com olha para as semelhanças e diferenças entre vários diversos fenómenos e ajuda na compreensão de vários aspectos, principalmente em questões humanas. Na visão das autoras este método possibilita entender grupos, pessoas, países e sociedades e com base em descrições estabelecer certas analogias.

Neste contexto, o método comparativo permitiu estabelecer semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos de Angola e Brasil para compreender os conteúdos curriculares de biologia no ensino médio. Esta análise mais uma vez evidencia a pertinência do método comparativo no campo educacional para perceber semelhanças e diferenças, classificações e sistematizações. Corroborando Bereday (1972, p, 31) diz que:

A educação comparada tenta encontrar sentido nas semelhanças e diferenças entre os sistemas de educação. Ele faz o levantamento de métodos além das fronteiras nacionais; e nesse rol, cada país aparece com uma variante de acervo total da experiência educacional da humanidade. Realçados convenientemente, as matrizes e contrastes da perspectiva mundial farão de cada país um beneficiário potencial de ligações assim recebidas.

Inferese, com base no anteriormente exposto, que a educação comparada nos ajuda a compreender o que há de semelhante e de diferente entre os sistemas educacionais, considerando as peculiaridades de cada país, os seus contextos, visões e perspectivas acerca da educação. Com base no recurso a esse procedimento metodológico, foi possível perceber as diferenças e as semelhanças existentes nos conteúdos curriculares da disciplina de Biologia no ensino médio de Angola e do Brasil.

Para esse efeito, foi necessário recorrer a documentos oficiais e realizar descrições que permitissem evidenciar as experiências e perspectivas de cada país, a partir da sistematização de seus sistemas educativos, das classificações que apresentam, de suas divisões e de suas concepções educacionais, tendo em vista o ideal de formação humana proposto em cada realidade. Essa visão do ideal de homem a ser formado tem influenciado diretamente a organização dos conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio, os quais, ao longo dos diferentes momentos históricos, têm sofrido diversas atualizações em função das transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas registradas em cada país.

Para esse propósito, foram analisados atentamente alguns documentos oficiais de Angola e do Brasil, entre os quais se destacam a Base Nacional Comum Curricular do Brasil – BNCC (2018) e a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola.

A Base Nacional Comum Curricular do Brasil (BNCC) constitui um documento normativo oficial que define os direitos de aprendizagem e os objetivos de desenvolvimento que todos os estudantes da Educação Básica têm o direito de aprender. Esse documento serve como referência obrigatória para a elaboração dos

currículos escolares no país. A partir da análise da BNCC, tornou-se possível realizar uma comparação entre os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio do Brasil e de Angola, analisando como o currículo está organizado e de que maneira possibilita aos alunos adquirir conhecimentos, habilidades e competências, além de definir o perfil de formação esperado ao final dessa etapa de ensino.

Ao analisar o currículo, buscou-se compreender a organização do ensino médio no Brasil, destacando aquilo que é considerado essencial e comum para todos os estudantes aprenderem, tendo em conta o contexto político, cultural, social e econômico do país. Além disso, a BNCC contribui para o alinhamento das políticas educacionais, influenciando a formação de professores, a produção de materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem.

No caso de Angola, recorreu-se à Lei n.º 17/16, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino no país. Essa legislação permite compreender como o sistema educativo está organizado, coordenado e qual é o seu papel na sociedade. A referida lei substitui a legislação anterior (Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro), atualizando-a de acordo com o novo quadro constitucional e com os desafios de desenvolvimento do país.

Essa lei estabelece a organização do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a formação integral do indivíduo, preparando-o para a vida pessoal e coletiva e contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, técnico e científico de Angola. Além disso, a Lei de Bases orienta a elaboração dos currículos escolares, sustentando o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educativas.

2.3 Fases da Educação Comparada de acordo com Bereday

A educação comparada desenvolveu-se ao longo do tempo como um campo científico dedicado à análise dos sistemas de ensino em diferentes sociedades. Tal evolução ocorreu em fases que refletem mudanças nos objetivos da pesquisa educacional e no modo de compreender os fenômenos educativos.

De acordo com Bereday (1972), a educação comparada passou por diferentes fases de desenvolvimento ao longo do tempo, refletindo mudanças metodológicas e teóricas no campo da investigação educacional. Para o autor, “do ponto de vista do

método, a Educação Comparada acaba de entrar na terceira fase de sua história” (BEREDAY, 1972, p. 33).

Nesse sentido, o autor identifica três momentos principais: o período dos empréstimos, o período da predição e o período da análise, cada um representando avanços na forma de compreender e comparar os sistemas educacionais.

A primeira fase, denominada período dos empréstimos, desenvolveu-se ao longo do século XIX e teve como precursor Marc-Antoine Jullien de Paris. Nesse período, os estudos comparativos concentravam-se principalmente na coleta e catalogação de informações descritivas sobre os sistemas educacionais.

Conforme explica Bereday (1972, p. 33), nesse momento “dava-se a maior importância à catalogação de dados educacionais descritivos; fazia-se a comparação das informações reunidas para possibilitar a transplantação das melhores práticas de um país para o outro”. Assim, acreditava-se que práticas educacionais bem-sucedidas poderiam ser transferidas de um país para outro sem grandes adaptações, perspectiva que refletia o contexto político e colonial da época.

A segunda fase corresponde à primeira metade do século XX e ficou conhecida como período da predição. Essa etapa foi fortemente influenciada pelas ideias de Michael Sadler, que destacou a necessidade de compreender a relação entre o sistema educacional e o contexto social em que ele se desenvolve.

Nesse sentido, Bereday (1972, p. 34) afirma que, nessa fase, estabeleceu-se “um processo preparatório antes de permitir a transplantação”, reconhecendo que cada sistema educacional está profundamente vinculado à sociedade que o sustenta. Dessa forma, os estudiosos passaram a considerar que o simples empréstimo de práticas educacionais poderia não produzir os mesmos resultados em contextos diferentes.

Ainda nessa fase, a Educação Comparada avançou da simples coleta de dados descritivos para uma análise mais aprofundada das forças sociais que influenciam as práticas educacionais. Como observa Bereday (1972, p. 35), “a Educação Comparada passou do processo de coletar dados puramente descritivos para o tratamento especulativo das forças responsáveis pelas práticas educacionais”. Assim, o objetivo dos estudos comparativos deixou de ser apenas importar modelos educacionais e passou a buscar prever o possível sucesso ou fracasso dessas práticas em outros contextos.

Posteriormente, consolida-se a terceira fase, denominada por Bereday como

período da análise, que representa um amadurecimento metodológico da Educação Comparada. Nessa etapa, os pesquisadores passaram a enfatizar a necessidade de uma análise sistemática e organizada dos sistemas educacionais antes de qualquer tentativa de comparação ou previsão. Bereday (1972, p. 36) explica que o novo período histórico “é continuação do período da predição, mas exige que, antes de tentar-se a predição e o eventual empréstimo, se faça uma sistematização do setor para exibir todo o conjunto das práticas nacionais de educação”.

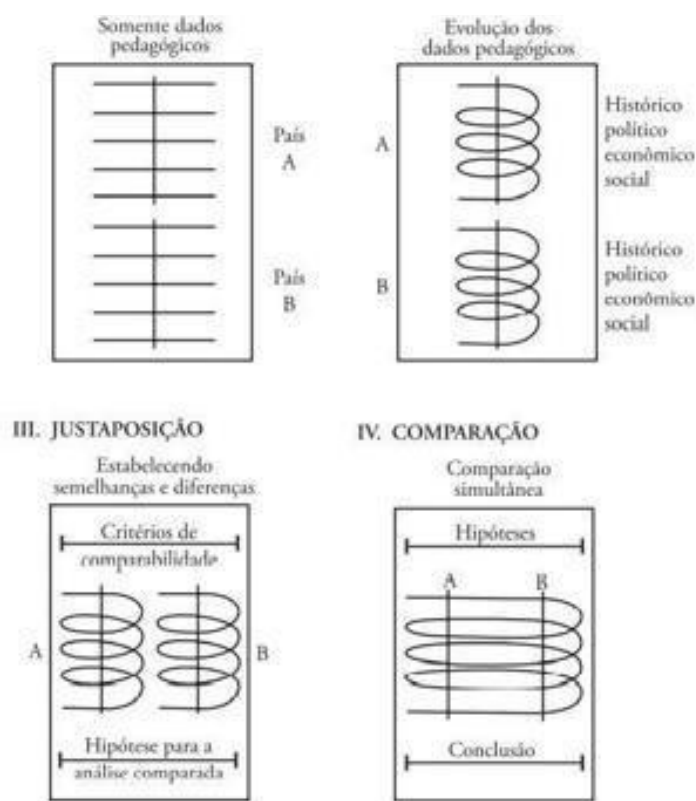
Nesse contexto, Bereday propõe uma estrutura metodológica para os estudos comparativos, dividindo-os em estudos de área e estudos comparativos. Os estudos de área concentram-se na análise detalhada de um sistema educacional específico, enquanto os estudos comparativos analisam simultaneamente diferentes sistemas educacionais. Conforme destaca o autor, “todos concordam em dividir a matéria em duas partes principais: estudos de área, que se referem a um país ou a uma região; e estudos comparativos, que se referem ao mesmo tempo a muitos países ou regiões” (BEREDAY, 1972, p. 37).

Além disso, Bereday estabelece quatro etapas fundamentais para a realização da análise comparativa em educação. A primeira etapa é a descrição, que consiste na coleta sistemática de informações pedagógicas sobre determinado sistema educacional. Em seguida ocorre a interpretação, momento em que os dados são analisados à luz das ciências sociais. A terceira etapa é a justaposição, caracterizada pelo confronto preliminar dos dados de diferentes países para estabelecer critérios válidos de comparação. Por fim, realiza-se a comparação propriamente dita, em que se analisam simultaneamente os sistemas educacionais além das fronteiras nacionais (BEREDAY, 1972, p.38).

Dessa forma, as contribuições de George Z. F. Bereday representam um marco importante para a consolidação metodológica da Educação Comparada, pois oferecem um modelo sistemático de análise dos sistemas educacionais, permitindo compreender suas semelhanças, diferenças e relações com os contextos sociais, culturais e políticos em que se inserem.

A Figura 1 apresenta as quatro etapas do método comparado em educação proposto por George Z. F. Bereday, que orienta a análise comparativa entre sistemas educacionais de diferentes países ou contextos.

Figura 1 - Etapas do método comparado em educação segundo Bereday



Fonte: Bereday (1972, p. 59)

Bereday (1972, p. 40) denomina a primeira etapa do método comparativo como descrição, momento em que o pesquisador inicia a coleta sistemática de dados e fatos que servirão de base para a análise comparativa. Segundo o autor, essa fase deve ser realizada de forma planejada e cuidadosa, pois “uma preparação adequada permite aos educadores comparativos abordarem a sua primeira tarefa: a descrição de sistemas práticos educacionais”.

Para isso, o pesquisador deve recorrer a diferentes tipos de fontes, incluindo fontes primárias, como relatórios oficiais, documentos governamentais, registros legislativos e publicações institucionais; fontes secundárias, como livros, artigos, compilações e estudos acadêmicos; e fontes auxiliares, que correspondem a materiais que, embora não estejam diretamente relacionados à educação, contribuem para compreender o contexto social, político e cultural em que o sistema educacional está inserido. Dessa forma, a coleta de dados deve ser organizada e coerente, permitindo a comparação entre os sistemas analisados.

Bereday 1972, p.35) destaca que:

Os dados descritivos não devem resultar em textos extensos e desconexos, sugerindo que, sempre que possível, as informações sejam organizadas em tabelas e quadros analíticos, acompanhados de referências bibliográficas completas.

Após a etapa da descrição, inicia-se a fase da interpretação, que consiste na análise dos dados pedagógicos à luz das ciências sociais. Nessa etapa, as informações coletadas são examinadas considerando os contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada país ou região analisada.

Conforme destaca Bereday (1972, p. 67), “esse passo consiste em submeter a informação pedagógica tabulada à análise das ciências sociais”, permitindo compreender os fatores que influenciam a organização e o funcionamento dos sistemas educacionais. É importante ressaltar que tanto a descrição quanto a interpretação são realizadas separadamente para cada realidade estudada, sem que haja ainda uma comparação direta entre os países ou contextos analisados.

3. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EM ANGOLA

Na terceira seção fez-se a caracterização do sistema de ensino em Angola, articulando-se com as contribuições teóricas de diversos autores que discutem a temática, bem como apresentando os conceitos de conteúdo curricular, com o objetivo de compreender a organização do currículo no contexto angolano.

O sistema de educação e ensino de Angola, apresenta uma melhor compreensão da gênese e evolução deste processo torna-se necessário fazer uma contextualização histórica, bem como caracterização sobre a origem de Angola e o seu percurso, uma vez que os aspectos educacionais intrinsecamente ligados às transformações sócio-históricas, políticas e econômicas. A esse respeito Cambuta (2021, p.40) pontua o seguinte:

Abordar sobre a educação em Angola, de forma geral, não é uma tarefa muito simples em função das peculiaridades desta realidade, fortemente marcada por diversos conflitos armados ao longo de muitos anos. Porém, mesmo complexa a sua abordagem não deixa de ser interessante, uma vez que é mais realidade diferente de muitas outras a nível da África e do mundo, para o efeito, muito antes de tratar do processo educacional angolano se faz necessário caracterizar este contexto para melhor situar os leitores e propiciar uma melhor compreensão da temática, e explicitar a historicidade. Aliás, torna-se impossível fazer referência aos aspectos históricos, uma vez que em nenhum momento estes estão dissociados da educação, ou seja, têm uma interligação. Provavelmente, alguns leitores pertencentes a outras realidades não africanas teriam ou têm se perguntado quando ouvem falar sobre este país: “O que é Angola”? Onde fica? Para responder às questões mais abaixo se apresenta o mapa que ajudam a caracterizar a realidade angolana.

Cambuta (2021) permite perceber que Angola está situada no continente africano, sendo um dos países da África com sua própria história, bem como hábitos e costumes peculiares. O percurso do sistema de educação e ensino está atrelado à historicidade que vem sendo registrada ao longo do tempo.

Os estudos indicam que Angola é um país soberano, composto por uma grande diversidade etnolinguística, e atualmente apresenta uma nova divisão político-administrativa formada por 21 províncias, conforme se pode constatar na Figura 2.

Figura 2 - Mapa político-administrativo de Angola com a divisão em 21 províncias



Fonte: Diário da República

A Figura 2 ilustra o mapa de Angola. A partir dele, é possível observar a nova divisão político-administrativa, evidenciando as 21 províncias que atualmente constituem o país. Angola passa, assim, a contar com 21 províncias, com uma extensão territorial de 1.246.700 km², diferentemente das anteriores 18 províncias.

Essa nova divisão político-administrativa passou a vigorar a partir de quarta-feira, 1º de janeiro de 2025, por meio do Decreto Presidencial n.º 268/24, de 29 de novembro, determinado pela Lei n.º 14/24, de 5 de setembro, que estabelece o seguinte:

A atual divisão político-administrativa da República de Angola encontra-se desajustada das necessidades prementes de garantir o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional, por meio da aproximação dos serviços e dos centros de decisão política aos cidadãos, bem como do equilíbrio demográfico entre as diversas unidades territoriais. A presente Lei visa estabelecer uma nova divisão político-administrativa do país, com o objetivo de adequá-la às exigências do crescimento demográfico e do desenvolvimento das infraestruturas. Busca, ainda, promover o equilíbrio na expansão dos aglomerados populacionais, rever os limites

geográficos territoriais, reduzir as assimetrias regionais e fomentar o desenvolvimento harmonioso do território nacional. Além disso, pretende garantir maior qualidade, eficiência e eficácia na organização administrativa do território e na prestação de serviços à população. (ANGOLA, 2025, p.9800).

Nesse contexto, Angola passou a contar com três novas províncias decorrentes da nova divisão político-administrativa, nomeadamente: Icolo e Bengo (resultante da divisão da província de Luanda), Cuando (resultante da divisão da província do Cuando Cubango) e Moxico Leste (originada da divisão da província do Moxico). Em relação aos municípios, o país passou de 164 para 326 municípios, além de 378 comunas. Essa nova divisão político-administrativa busca reduzir as assimetrias regionais e promover o desenvolvimento harmonioso do território nacional.

A República de Angola localiza-se na costa ocidental da África Austral, ao sul do Equador. O seu território principal é limitado, a norte e a Nordeste, pela República Democrática do Congo; a Leste, pela Zâmbia; a sul, pela Namíbia; e a Oeste, pelo Oceano Atlântico.

O território angolano inclui também o enclave de Cabinda, que faz fronteira com a República do Congo, ao norte. Angola tem como capital a cidade de Luanda, sua moeda é o Kwanza e apresenta um clima predominantemente tropical. A língua oficial é o português, e o país adota um sistema de governo presidencialista. Atualmente, o Presidente da República é João Manuel Gonçalves Lourenço.

A história de Angola envolve diversos aspectos políticos, econômicos e sociais que merecem ampla análise. Contudo, considerando os objetivos desta pesquisa, o foco volta-se para a compreensão do sistema de ensino no país.

Diante desse contexto histórico, geográfico e político, torna-se evidente que a organização do sistema de ensino em Angola não pode ser compreendida de forma isolada, pois está profundamente relacionada às transformações sociais, culturais e políticas vivenciadas ao longo da história do país. A educação angolana foi sendo construída a partir de diferentes momentos históricos, que influenciaram a forma como o conhecimento foi transmitido, organizado e institucionalizado na sociedade.

Nesse sentido, para compreender de maneira mais ampla a estrutura atual do sistema educativo angolano, faz-se necessário retomar brevemente os processos históricos que antecederam o período colonial, destacando como se configuravam as práticas educativas nas sociedades tradicionais. Assim, no tópico seguinte apresenta-se uma breve caracterização do período pré-colonial da educação angolana.

3.1 Abordagem sobre o período pré-colonial da educação angolana

O Estado angolano assume a educação como um bem público fundamental, por meio do qual busca alcançar os fins educativos expressos no artigo 4º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016). Entretanto, para compreender a configuração atual do sistema educacional angolano, é necessário considerar sua trajetória histórica, marcada por diferentes períodos políticos e sociais.

No período pré-colonial, anterior à chegada dos portugueses ao território angolano, ocorrida em 1482, a educação não se organizava em instituições escolares nos moldes atualmente conhecidos. Tratava-se de uma educação tradicional africana, baseada na transmissão oral de conhecimentos, valores, costumes e práticas culturais no interior das famílias e comunidades. Esse processo educativo tinha como objetivo preparar os indivíduos para a vida coletiva, para o trabalho e para o cumprimento das responsabilidades sociais atribuídas a cada grupo.

Posteriormente, durante o período colonial português, iniciado no final do século XV e consolidado ao longo dos séculos seguintes, a educação passou a ser influenciada pelas estruturas administrativas e religiosas impostas pela metrópole. Após a independência de Angola, proclamada em 11 de novembro de 1975, o governo angolano assumiu a responsabilidade direta pela educação da população, buscando ampliar o acesso ao ensino e reorganizar o sistema educacional de acordo com os objetivos do novo Estado independente.

No dizeres de Vieira (2007, p. 32) afirma que:

Uma educação de sobrevivência, de acordo com o meio em que viviam. Este tipo de educação visava à transmissão de geração em geração, dos contos, dos valores culturais e das próprias experiências de vida, através da tradição oral.

Antes da chegada dos portugueses a educação em Angola já existia, mas de forma tradicional, comunitária e oral, a educação estava ligada à cultura, a organização social e às necessidades do dia a dia dos povos locais, o conhecimento era transmitido oralmente, de geração em geração, através de contos, mitos, provérbios e lendas, canções e danças tradicionais, observação e imitação dos mais velhos.

A educação comunitária era caracterizada pela participação de toda a comunidade no processo educativo, os anciãos ensinavam valores, história e

costumes da região, os pais tinham a obrigação de ensinar as tarefas domésticas como; a caça, pesca, agricultura, defesa e liderança, e para as meninas aprendiam a cuidar da família, agricultura, artesanato e organização doméstica. A educação preparava o indivíduo para cumprir o seu papel na sociedade. A esse respeito, Neto (2014) pontua que a educação dos povos angolana nos períodos mais antigos era passada pela oralidade e contribuiu na preservação de valores referentes à cultura, a língua, bem como na orientação de diversos grupos.

O dito com anterioridade demonstra a grande influência da fonte oral no contexto da educação angolana, pois carregava valores fundamentais para a formação do indivíduo e da comunidade. A oralidade garantia a transmissão da história do povo, das origens, dos feitos dos antepassados e das tradições, mantendo viva a entidade cultural.

A oralidade ajudava o indivíduo a reconhecer-se como parte do seu grupo étnico linguístico, valorizando a língua, os costumes e as crenças locais. Neste sentido, os mais velhos eram tidos como uma biblioteca viva de conhecimento e, figura muito respeitada na tribo, ouvir atentamente os mais velhos era um sinal de respeito e também uma forma de aprendizagem, estimulando a concentração e a memória.

A oralidade transmitia crenças religiosas, rituais e a relação com o antepassado, reforçando o sentido do que era sagrado. A oralidade não era apenas uma forma de comunicação, mas um verdadeiro instrumento educativo que assegurava a continuidade cultural, moral e social dos povos angolanos. Neste contexto, Neto (2014) *apud* Cambuta (2021, p.43) diz que:

A educação nas tribos era dada através do saber tradicional, para inserir o indivíduo dentro dessa cultura por meio da capacidade que se tinha de conservar, na memória popular, as verdades indispensáveis e a capacidades de lidar com a cultura e a tradição. A educação oral das tribos está implícita nos contos, nos provérbios, nas histórias, nos mitos, nos ritos, na música e dança; em todas as manifestações culturais dos membros da tribo. A aprendizagem se processava com base na tradição oral como testemunho transmitido de geração em geração.

Com base nos autores, compreende-se que as fontes orais eram, e até hoje ainda são, a base do processo educativo nas tribos africanas, incluindo aquelas que viviam no atual território de Angola. Esse processo ocorria de forma natural, contínua e comunitária, sem escolas formais, mas com grande valor social e cultural. Os anciãos, pais e líderes tradicionais eram os principais educadores.

Eles ensinavam por meio da fala, da observação e do exemplo, transmitindo conhecimentos de geração em geração. Esses elementos ajudavam as crianças e os

jovens a memorizar ensinamentos e a compreender valores importantes da comunidade. Naquele período, o aprender não tinha idade nem tempo fixo, pois a educação acontecia diariamente, em casa, no campo, nas reuniões comunitárias e nas cerimônias tradicionais.

Angola, à semelhança de outros países africanos, apresenta uma grande diversidade etnolinguística. Essa diversidade linguística garantia a transmissão do saber tradicional de geração em geração, sendo que, nas tribos, a linguagem desempenhava um papel central no processo educativo.

O ensino era realizado por meio das línguas maternas de cada comunidade, aprendidas desde a infância e utilizadas em todas as atividades do cotidiano. Como não existia a escrita formal, a comunicação e a transmissão do conhecimento baseavam-se principalmente na oralidade, na escuta atenta e na memorização, de forma a “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana como património cultural, e promover o seu desenvolvimento como línguas de identidade nacional e de comunicação” (ANGOLA, 2010, p. 12).

Percebe-se que a língua, no contexto angolano, não serve apenas como meio de transmissão do conhecimento, mas também como um importante valor cultural relacionado à valorização dos direitos dos cidadãos. Esse princípio encontra-se consagrado na Constituição da República, que afirma que “os cidadãos e as comunidades têm o direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade cultural, linguística e artística” (ANGOLA, 2010, p. 33).

A cultura, nesse contexto, constituía o pilar fundamental da formação do indivíduo, garantindo a preservação da identidade cultural e a continuidade dos conhecimentos de geração em geração. A educação em Angola, no período pré-colonial, ocorria no seio da família e da comunidade, ou seja, no interior das tribos, sem a existência de escolas formais. Desde cedo, as crianças aprendiam observando e imitando os adultos nas atividades do dia a dia, como a agricultura, a caça, a pesca, o artesanato e os cuidados com a família. Como não existia a escrita formal, a comunicação oral era o principal instrumento no processo educativo.

Nesse sentido, considerando que Angola é um país marcado por grande diversidade étnica, de hábitos e costumes, a educação também incluía ritos de iniciação, que marcavam a passagem da infância para a vida adulta. Nesses ritos, os jovens recebiam ensinamentos sobre deveres sociais, comportamentos, identidade cultural e, em alguns casos, conhecimentos religiosos e espirituais. Assim, a educação

em Angola, no período pré-colonial, tinha como objetivo formar o indivíduo para a vida em comunidade, preservando a cultura, as tradições e os valores do grupo, garantindo a continuidade social e cultural de geração em geração.

Assim, a educação em Angola, no período pré-colonial, tinha como objetivo formar o indivíduo para a vida em comunidade, preservando a cultura, as tradições e os valores do grupo, garantindo a continuidade social e cultural de geração em geração. Esse modelo educativo baseava-se essencialmente na oralidade, na participação comunitária e na transmissão de saberes tradicionais, desempenhando um papel fundamental na organização social e na formação moral dos indivíduos. No entanto, com a chegada dos portugueses ao território angolano, esse sistema tradicional de educação passou por profundas transformações.

O processo de colonização introduziu novas formas de organização social, cultural e educacional, influenciando significativamente as práticas educativas existentes. Nesse contexto, a educação passou a ser estruturada segundo os interesses e as políticas do regime colonial, alterando gradualmente as formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Dessa forma, para compreender essas mudanças e seus impactos na educação angolana, torna-se necessário analisar o período colonial, tema que será abordado no tópico seguinte.

3.2 Breve abordagem do período colonial da educação angolana

Angola é um país que foi colonizado pelos portugueses. Essa colonização durou cerca de 500 anos, durante o domínio português em Angola, o sistema educativo foi estruturado de forma desigual e excludente, privilegiando os colonos e uma pequena elite africana, enquanto a maioria da população permanecia afastada do ensino formal. Durante o domínio português em Angola, o sistema educativo foi estruturado de forma desigual e excludente, privilegiando os colonos e uma pequena elite africana, enquanto a maioria da população permanecia afastada do ensino formal. , tal como descreve Tavares (2013, p. 17):

A história económica da República de Angola pode ser subdividida em três períodos importantes: o primeiro compreende a economia na era pré-colonial, quando se tem a formação de meios de produção e a estrutura social existente nos povos que habitavam nessa região; o segundo refere-se ao período colonial que durou 500 anos; e o terceiro retrata-se ao período pós-colonial.

A educação colonial não visava à formação integral dos angolanos, mas sim à manutenção da ordem colonial e à preparação de mão de obra subordinada ao sistema imposto. Dessa forma, a educação em Angola foi marcada pela discriminação, exclusão e imposição cultural, contribuindo para elevados níveis de analfabetismo entre a população angolana até o período da independência. Neste contexto, Chikela (2016) *apud* Cambuta (2021, p.47) pontua que:

A história de Angola passou por momentos trágicos no seu desenvolvimento social e cultural, realidade que se reflete na educação. No período colonial, havia muito pouco interesse dos colonizadores pela educação dos nativos. O analfabetismo, herança que o povo angolano recebeu de seus colonizadores, foi utilizado pelas ditaduras como sua melhor arma para se impor de maneira mais fácil. Neste sentido, a história e a cultura africana não eram valorizadas, enquanto se exaltava a cultura europeia e portuguesa. A educação para os africanos era, em geral limitada e prática, voltada para o trabalho manual e para a formação de mão de obra barata, como trabalhadores agrícola, domésticos e auxiliares.

O acesso ao ensino secundário e superior era extremamente restrito à população africana. Durante o período colonial, a educação encontrava-se majoritariamente sob a responsabilidade da Igreja Católica e, em menor escala, de algumas igrejas protestantes, que criaram e administraram escolas missionárias. Nessas instituições, o ensino era fundamentado na evangelização, entendida pelos colonizadores como um instrumento de "civilização" da população africana.

Além do ensino da língua portuguesa, da leitura, da escrita e de noções elementares de cálculo, as missões religiosas buscavam difundir valores morais, culturais e religiosos europeus. Nesse processo, as línguas africanas, as crenças tradicionais e diversas manifestações culturais locais eram frequentemente desvalorizadas ou proibidas. O objetivo era formar indivíduos obedientes, disciplinados e alinhados aos interesses da administração colonial.

Nesse contexto, torna-se importante compreender como se estruturava o processo de instrução promovido pelas missões religiosas. De modo geral, a educação missionária era organizada em diferentes níveis de ensino, iniciando-se com a alfabetização e a catequese.

Os conteúdos ministrados enfatizavam a doutrina cristã, a aprendizagem da língua portuguesa e a formação moral dos estudantes. O acesso à progressão escolar era limitado e condicionado ao grau de assimilação dos valores coloniais, o que contribuía para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção do sistema de dominação colonial. As missões desempenhavam, assim, uma dupla função: religiosa, ao promover a expansão do cristianismo, e política, ao colaborar

com a consolidação do poder colonial em Angola.

O processo seria através de “pequenas missões de ensino elementar; a evangelização do “a, b, c” como evangelização de Cristo” com o objetivo de converter essas muitas almas africanas que estavam então perdidas, porque lhes faltava a lei do “trabalho civilizado”. A necessidade de ensino público visto como uma função econômica e cultural, como uma forma de iniciação ao trabalho, era grande. A relação entre educação é, por várias décadas seguintes, um tema recorrente no pensamento sobre Angola. Os postos de exploração, as missões religiosas e as escolas uniam-se, por vezes sobrepunham-se, enquanto Portugal pensava em como “civilizar” Angola. Confrontado com estas linhas de política, Portugal preparava-se para desempenhar o seu papel no início da disputa por África (CAMBUTA, 2021, p. 45).

O exposto anteriormente evidencia, mais uma vez, a pretensão de dominação portuguesa sobre o território africano, reproduzindo em Angola práticas já adotadas em outras regiões submetidas ao controle europeu. Nesse contexto, a educação missionária assumiu um caráter limitado e essencialmente prático, voltado para a formação de mão de obra destinada a trabalhos manuais e serviços básicos, atendendo prioritariamente às necessidades econômicas da colônia. Consequentemente, o acesso aos níveis mais elevados de ensino era extremamente restrito à população africana.

Dessa forma, as igrejas e missões religiosas atuaram como importantes instrumentos de sustentação do sistema colonial, utilizando a educação para difundir a religião cristã, os valores culturais europeus e reforçar o domínio português sobre a população angolana. Segundo Neto (2014 apud Cambuta, 2021), o processo de ensino elementar por meio da evangelização foi conduzido principalmente pelos jesuítas, cujos ensinamentos levavam os angolanos a considerar suas crenças tradicionais como inadequadas ou equivocadas, desvalorizando as práticas religiosas e culturais dos povos nativos.

Com a chegada dos portugueses ao território angolano, em 1575, liderados por Paulo Dias de Novais, e a fundação da cidade de Luanda, em 1576, iniciou-se oficialmente o período colonial. Nesse contexto, ocorreu a introdução do ensino formal por intermédio da ação missionária, especialmente da Companhia de Jesus. Os jesuítas passaram a desenvolver atividades educativas centradas na catequese, na alfabetização básica e na difusão da cultura europeia. Conforme destaca Ki-Zerbo (1972), esse modelo de ensino estava essencialmente voltado para a evangelização e para a formação de auxiliares da administração colonial.

Entretanto, em 1773, com a expulsão dos jesuítas promovida pelo Marquês de

Pombal, as atividades educacionais organizadas sofreram uma significativa descontinuidade. Somente após a restauração da Companhia de Jesus, em 1814, a atuação missionária voltou a ganhar força no campo educacional. Ao longo do século XIX e até a independência de Angola, em 1975, consolidou-se um sistema educacional profundamente desigual, caracterizado pela existência de modelos de ensino distintos para colonos e para a população africana.

Enquanto os filhos dos colonos portugueses tinham acesso a escolas mais estruturadas, com currículos voltados para a formação intelectual e para a preparação de quadros administrativos, a população africana era direcionada, em grande medida, para um ensino elementar e profissionalizante, fortemente vinculado à catequese e à preparação para atividades manuais de baixa qualificação. Além disso, o acesso aos níveis mais elevados de escolarização permanecia bastante restrito, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e para a reprodução das estruturas de dominação colonial.

Conforme apontam estudos da UNESCO (1981), as missões religiosas desempenharam papel central nesse processo ao difundir um modelo educacional limitado e alinhado aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do regime colonial português.

Com a independência de Angola, proclamada em 11 de novembro de 1975, iniciou-se um novo período na história da educação angolana. O país passou a estruturar um sistema nacional de educação orientado pelos princípios da universalização do ensino, da democratização do acesso à escola e da valorização da cultura e da identidade nacional, buscando superar as desigualdades herdadas do período colonial.

Nesse novo contexto, a educação passou a ser concebida como um direito de todos os cidadãos e como um instrumento fundamental para a promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Com a independência, o Estado angolano assumiu a responsabilidade pela organização e expansão do sistema educacional, buscando ampliar o acesso à escolarização e reduzir as desigualdades herdadas do período colonial.

Nesse sentido, a educação passou a ocupar posição estratégica na construção da identidade nacional e na formação de cidadãos capazes de contribuir para o processo de reconstrução e desenvolvimento de Angola. Conforme destaca Cambuta (2021, p. 48):

Mas ainda assim não se pode deixar de reconhecer que todo esse processo de colonização apesar de causar consequências negativas do ponto de vista da opressão, tortura e exploração trouxe a chamada educação formal em Angola. Essa educação formal durante muito teve grandes limitações do ponto de vista sua abrangência em termos de conteúdo, do ponto de vista de expansão não refletia a realidade angolana, já que naquela altura Angola era considerada como província de Portugal e as matérias ligadas à história e a geografia, só para dar alguns exemplos, refletiam completamente o contexto português.

O exposto anteriormente evidencia que a política colonial portuguesa pouco contribuiu para a preservação e valorização das culturas locais angolanas, uma vez que o sistema educacional e a ação missionária estavam orientados para a difusão da língua, dos valores e dos costumes europeus. Apesar disso, ao final do período colonial, permaneceram diversos vínculos entre Angola e Portugal, especialmente por meio da língua portuguesa, de elementos culturais compartilhados e das relações econômicas estabelecidas ao longo dos séculos.

Após a independência, proclamada em 1975, as relações entre os dois países passaram a ocorrer em um contexto distinto, baseado nos princípios da soberania nacional e da cooperação internacional. Embora Portugal tenha deixado de exercer domínio político sobre Angola, os laços históricos, culturais, linguísticos e diplomáticos continuaram presentes. Com o passar dos anos, empresas portuguesas voltaram a investir no país, agora em uma perspectiva de parceria econômica e não mais de dominação colonial.

O processo que culminou na independência angolana foi resultado da mobilização de diferentes movimentos nacionalistas, formados por líderes políticos, intelectuais e diversos segmentos da população. Esses grupos organizaram-se em torno da luta pela autodeterminação e pela libertação do domínio colonial português. A atuação de angolanos com maior nível de instrução, aliada ao apoio de lideranças tradicionais e de diferentes comunidades locais, contribuiu para o fortalecimento dos movimentos de libertação nacional, que intensificaram suas ações ao longo das décadas de 1960 e 1970, culminando na conquista da independência de Angola em 11 de novembro de 1975.

3.3 Abordagem referente ao período pós-colonial da educação angolana

Angola vivenciou, durante séculos, os efeitos da dominação colonial portuguesa. Esse processo terminou com a Proclamação da Independência, em 11

de novembro de 1975, resultado da atuação dos principais movimentos de libertação nacional: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Essas organizações desempenharam papel fundamental na luta pela autodeterminação do povo angolano e pelo término do regime colonial.

Com a conquista da independência, iniciou-se um novo período na história do país, marcado pelo desafio de reconstruir as estruturas políticas, econômicas e sociais herdadas do colonialismo. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um instrumento estratégico para a construção da nação, a valorização da identidade cultural angolana e a promoção da igualdade social. O Estado assumiu, então, a responsabilidade pela reorganização do sistema educacional, buscando ampliar o acesso à escolarização e atender às necessidades formativas da população.

Entre as prioridades do novo governo estavam a democratização do ensino, a redução dos elevados índices de analfabetismo e a superação do modelo educacional excludente instituído durante o período colonial. Dessa forma, a educação passou a ocupar posição central nas políticas públicas, sendo considerada um dos principais pilares para o desenvolvimento social, cultural e econômico de Angola.

Todavia, a concretização desses objetivos enfrentou inúmeros desafios. Entre eles destacavam-se a escassez de recursos materiais e financeiros, a insuficiência de profissionais qualificados para atuar no sistema educacional e os impactos provocados pelos conflitos armados que marcaram os primeiros anos da independência. Apesar dessas dificuldades, o país buscou implementar políticas voltadas à expansão e à universalização do ensino, reconhecendo a educação como um direito fundamental e um elemento essencial para o desenvolvimento nacional.

Sobre esse processo, Cambuta (2021, p. 49) afirma:

A FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) conhecido como um dos primeiros partidos políticos foi comandada por Holden Roberto, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) por António Agostinho Neto e a UNITA (União Nacional para a Libertação Total de Angola) foi dirigida por Jonas Malheiro Savimbi. Estes foram conhecidos como homens políticos e intelectuais porque após realizarem várias viagens e formações em diversos países do mundo obtiveram formações de nível superior, o que lhes permitiu desenvolver os seus intelectos e ter uma visão mais crítica e revolucionária sobre as práticas opressivas dos portugueses.

Embora a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) compartilhassem o objetivo comum de alcançar a

independência de Angola, cada movimento possuía orientações ideológicas, bases de apoio e áreas de atuação distintas. Nesse sentido, conforme destaca Nguluve (2006), em janeiro de 1975 foi assinado, em Portugal, o Acordo de Alvor, que reconheceu oficialmente os três movimentos como legítimos representantes do povo angolano para conduzir o processo de transição à independência.

A principal finalidade do Acordo de Alvor era assegurar uma independência negociada e organizada, promovendo a transferência pacífica do poder e encerrando formalmente o domínio colonial português. Para isso, o acordo previa a constituição de um governo de transição composto pelos três movimentos de libertação e por representantes portugueses, além do cessar-fogo e da realização de eleições gerais após a retirada da administração colonial.

Entretanto, as profundas divergências políticas e ideológicas entre os movimentos dificultaram a implementação dos termos acordados. A disputa pelo controle político do país, especialmente da capital Luanda, gerou um clima de desconfiança que inviabilizou a cooperação entre as partes. Além disso, o contexto internacional da Guerra Fria contribuiu para o agravamento dos conflitos, uma vez que cada movimento recebeu apoio político, financeiro e militar de diferentes potências estrangeiras, intensificando a rivalidade entre eles.

Como consequência, o governo de transição fracassou antes mesmo da concretização das eleições previstas. Em novembro de 1975, cada movimento realizou sua própria proclamação de independência em diferentes regiões do território angolano. O MPLA proclamou a independência em Luanda, a FNLA em Ambriz e a UNITA na cidade do Huambo. Esse cenário marcou o início de uma prolongada guerra civil, que se estendeu por aproximadamente vinte e sete anos e teve profundas repercussões na vida política, econômica e social do país.

A Guerra Civil Angolana, iniciada logo após a independência e encerrada oficialmente apenas em 2002, comprometeu significativamente os esforços de reconstrução nacional. No campo educacional, seus impactos foram particularmente severos. Muitas escolas foram destruídas ou interromperam suas atividades, sobretudo nas regiões mais afetadas pelos confrontos. Milhares de famílias foram deslocadas, interrompendo a trajetória escolar de inúmeras crianças e jovens.

A instabilidade política e militar também dificultou a construção de novas unidades escolares, a formação de professores e a distribuição de materiais didáticos. Como resultado, os índices de analfabetismo permaneceram elevados durante

décadas, apesar das campanhas de alfabetização promovidas pelo governo após a independência. A escassez de infraestrutura adequada e de profissionais qualificados comprometeu significativamente a qualidade do ensino oferecido à população.

Apesar das adversidades, a educação continuou sendo considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento nacional. Em diversas localidades, comunidades e educadores organizaram iniciativas alternativas para garantir a continuidade do processo educativo, ainda que em condições precárias. Essas ações demonstraram o reconhecimento social da educação como instrumento essencial para a reconstrução do país.

Com o término da guerra civil, em 2002, Angola passou a reunir condições mais favoráveis para promover a reconstrução nacional e fortalecer suas instituições. Nesse contexto, foram implementadas políticas públicas voltadas à ampliação da rede escolar, à formação de professores e à expansão do acesso à educação em todos os níveis de ensino.

Como parte desse processo de reorganização, o Estado angolano buscou modernizar o quadro normativo da educação. Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a educação visa assegurar uma formação integral que contribua para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, morais e físicas dos indivíduos (ANGOLA, 2016).

A legislação também estabelece a estrutura, os subsistemas e os diferentes níveis de ensino do país. Nesse movimento de aperfeiçoamento institucional, o governo identificou a necessidade de reformular a Lei n.º 13/2001, culminando na aprovação da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016, que redefiniu a organização do sistema educativo angolano e estabeleceu novas diretrizes para o desenvolvimento da educação nacional.

Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Ensino Geral; Subsistema de Ensino-Técnico-profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Ensino Superior. Os níveis de Ensino são: Ensino Pré-escolar; Ensino Primário; Ensino Secundário; Ensino Superior. (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2016, p. 3996).

A aprovação da Lei n.º 17/16 representou um importante marco para a reorganização do sistema educativo angolano, ao estabelecer maior clareza na definição dos níveis e subsistemas de ensino e favorecer a articulação entre as diferentes etapas da escolarização. A nova legislação buscou responder aos desafios

acumulados desde a independência e ao longo do processo de reconstrução nacional, criando bases legais para a ampliação do acesso à educação e para o aperfeiçoamento da gestão educacional.

Entre os principais avanços proporcionados pela reforma destacam-se a expansão da oferta educativa, a definição mais precisa dos percursos formativos dos estudantes, o fortalecimento da formação docente e a valorização do ensino técnico-profissional como estratégia para atender às demandas do desenvolvimento econômico e social do país. Além disso, a nova estrutura permitiu uma melhor distribuição das responsabilidades administrativas e pedagógicas entre os diferentes subsistemas, contribuindo para maior uniformidade no funcionamento das instituições de ensino.

Todavia, apesar dos avanços observados no âmbito legislativo, a concretização dos objetivos propostos continuou condicionada à ampliação dos investimentos em infraestrutura escolar, formação de professores, materiais didáticos e políticas de permanência estudantil. Desse modo, a modernização do sistema educativo angolano passou a depender não apenas das reformas normativas, mas também da capacidade do Estado de implementar efetivamente as transformações previstas na legislação.

Em continuidade ao processo de aperfeiçoamento do sistema educacional, o Governo de Angola aprovou a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020, que reformulou dispositivos da Lei n.º 17/16. A nova legislação teve como objetivo clarificar a tipologia e a designação das instituições pertencentes aos diferentes subsistemas de ensino, além de reafirmar a importância dos professores no processo educativo e reforçar os critérios de qualificação e experiência exigidos para o exercício da docência.

A Lei n.º 32/20 também promoveu alterações na organização do ensino secundário e do ensino superior, que passou a compreender os subsistemas universitário e politécnico. Conforme destaca Divovo (2024), a legislação determinou ainda a extinção gradual da monodocência nas 5ª e 6ª classes. Em substituição a esse modelo, encontra-se em fase de implementação a denominada monodocência assistida, caracterizada pela atuação de um professor titular responsável pela turma, apoiado por docentes especializados em áreas específicas do conhecimento.

Com o propósito de consolidar essa proposta pedagógica, foi publicado o Decreto Presidencial n.º 162/25, que introduziu novas orientações para o funcionamento do ensino primário. Entre as principais inovações previstas destaca-se a regulamentação da monodocência assistida para as 5ª e 6ª classes. Nesse modelo,

o professor titular permanece responsável pelo acompanhamento global da aprendizagem dos estudantes, contando com a colaboração de professores auxiliares em componentes curriculares específicos. Essa organização busca conciliar o acompanhamento contínuo dos alunos com a contribuição de profissionais especializados, favorecendo a aprendizagem e a melhoria dos resultados educacionais.

Diante desse percurso histórico, observa-se que o período pós-colonial da educação angolana foi marcado por profundas transformações, influenciadas tanto pela conquista da independência quanto pelos desafios decorrentes da guerra civil e da reconstrução nacional. Apesar das limitações estruturais, da escassez de recursos e das dificuldades políticas enfrentadas ao longo desse processo, a educação passou a ser reconhecida como um elemento estratégico para o desenvolvimento do país.

As reformas legislativas implementadas nas últimas décadas evidenciam os esforços do Estado angolano para fortalecer os diferentes subsistemas de ensino, ampliar o acesso à escolarização, valorizar a formação docente e promover a modernização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se relevante compreender de maneira mais específica a organização do ensino secundário em Angola, particularmente o 2.º ciclo do ensino secundário geral, etapa fundamental para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Assim, o tópico seguinte apresenta uma caracterização dessa etapa de ensino e de suas principais especificidades no contexto educacional angolano.

3.4 Caracterização do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Angola

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. No contexto dos países lusófonos, como Angola e Brasil, o ensino secundário, denominado ensino médio no contexto brasileiro, desempenha papel estratégico na formação integral dos estudantes, preparando-os para a continuidade dos estudos, para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, essa etapa da educação básica é responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que contribuem para a formação acadêmica, profissional e humana dos jovens.

Embora compartilhem a língua portuguesa e determinados elementos históricos decorrentes da colonização portuguesa, Angola e Brasil apresentam diferenças significativas em suas políticas educacionais, estruturas curriculares e orientações pedagógicas. Essas particularidades refletem contextos sociais, políticos, econômicos e culturais distintos, influenciando a organização dos sistemas de ensino e a definição dos conteúdos curriculares ofertados aos estudantes.

No âmbito educacional, o ensino secundário representa uma etapa fundamental do percurso formativo dos alunos, desempenhando papel decisivo em sua formação intelectual, cultural e social. Além de promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos níveis anteriores, essa etapa busca desenvolver competências cognitivas, científicas e sociais necessárias para responder às exigências da sociedade contemporânea. Em muitos sistemas educacionais, constitui também uma fase de preparação para o ingresso no ensino superior e para a vida profissional.

De acordo com o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2019, p. 17), “em Angola, o Ensino Secundário Geral é o nível de ensino que sucede o Ensino Primário e prepara os alunos para o ingresso no Ensino Superior ou para o mercado de trabalho, imediatamente ou após formação profissional complementar”.

No sistema educacional angolano, o Ensino Secundário Geral está organizado em dois ciclos, cada um composto por três classes:

- a) I Ciclo do Ensino Secundário Geral – compreende a 7.^a, 8.^a e 9.^a classes, sendo frequentado, em regra, por estudantes com idades entre 12 e 14 anos;
- b) II Ciclo do Ensino Secundário Geral – compreende a 10.^a, 11.^a e 12.^a classes, sendo frequentado, em regra, por estudantes com idades entre 15 e 17 anos.

O II Ciclo do Ensino Secundário Geral assume especial relevância no sistema educativo angolano por constituir a etapa final da educação geral antes do ingresso no ensino superior ou da inserção dos jovens no mundo do trabalho. Nessa fase, ocorre o aprofundamento dos conhecimentos científicos e a consolidação das competências desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, tornando-se um momento decisivo para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Por essa razão, compreender sua organização, objetivos e estrutura curricular torna-se fundamental para a análise comparativa proposta neste estudo.

“As crianças e os jovens com idades compreendidas entre 14 (catorze) e 17 (dezassete) anos que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão. Já aqueles que ultrapassam essa faixa etária devem ser enquadrados no subsistema de Ensino de Adultos”. (ANGOLA, 2019, p.16).

O exposto revela que o Ensino Secundário, de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, constitui uma etapa intermediária entre o Ensino Primário e o Ensino Superior ou a formação profissional. Essa fase de escolarização é fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos científicos, culturais, sociais e tecnológicos dos estudantes, bem como para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, preparando-os para a vida social, profissional e académica. Nesse sentido, Libâneo (2013, p.159) afirma que:

O ensino médio contribui para a formação intelectual e crítica dos alunos, ao possibilitar a consolidação das aprendizagens fundamentais e a ampliação da capacidade de análise, reflexão e autonomia. Nessa perspectiva, essa etapa não se limita à transmissão de conteúdo, mas promove o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, o ensino secundário em Angola assume papel relevante na formação cultural, intelectual, moral e social dos estudantes, contribuindo para a preparação de cidadãos e profissionais capazes de responder aos desafios do desenvolvimento económico, social e científico do país. Além de promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos níveis anteriores de ensino, essa etapa busca desenvolver competências e habilidades essenciais para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na sociedade.

No que se refere especificamente ao II Ciclo do Ensino Secundário Geral, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece objetivos que evidenciam seu compromisso com a formação integral dos estudantes. De acordo com o artigo 33.º da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, essa etapa de ensino tem como objetivos gerais:

a) assegurar uma formação harmoniosa e integral de qualidade, promovendo o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas dos estudantes; b) proporcionar conhecimentos técnico-científicos e tecnológicos que favoreçam a construção de um saber-fazer eficaz e eficiente, adequado às exigências do desenvolvimento económico e social; c) desenvolver hábitos, habilidades, capacidades e atitudes indispensáveis ao crescimento pessoal, académico e social dos estudantes; d) promover, entre os jovens e demais cidadãos, a valorização do trabalho e da aprendizagem de atividades laborais socialmente úteis, contribuindo para a melhoria das condições de vida; e) assegurar uma orientação vocacional e profissional sólida, capaz de favorecer a inserção dos estudantes na vida ativa e no mundo do trabalho (ANGOLA, 2019, p. 17).

Os objetivos estabelecidos para o II Ciclo do Ensino Secundário Geral demonstram a preocupação do sistema educativo angolano em articular formação académica, desenvolvimento humano e preparação para a vida profissional. Dessa forma, essa etapa não se restringe à transmissão de conhecimentos científicos, mas busca promover uma formação abrangente, voltada para o exercício da cidadania e para a participação dos estudantes no desenvolvimento do país.

Assim, os objetivos educacionais orientam todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo de base para a organização das práticas pedagógicas e para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No contexto do ensino de Biologia, os objetivos assumem um papel fundamental, pois direcionam o ensino dessa disciplina para a promoção da compreensão científica da vida, bem como para o desenvolvimento cognitivo, crítico e reflexivo dos estudantes.

O II Ciclo do Ensino Secundário Geral constitui, portanto, uma etapa decisiva na formação integral do aluno, pois consolida aprendizagens adquiridas nos níveis anteriores e aprofunda conhecimentos científicos e técnicos indispensáveis à vida académica, profissional e social. Nesse nível de ensino, o currículo assume um papel estratégico ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de análise, preparando os estudantes tanto para o prosseguimento dos estudos no ensino superior quanto para a inserção responsável no mundo do trabalho.

Assim, o II Ciclo do Ensino Secundário Geral desempenha uma função relevante no sistema educativo, por representar a fase de transição entre a educação básica e os níveis mais especializados de formação. Nesse sentido, investir na qualidade do ensino, na atualização curricular e na formação contínua dos professores torna-se essencial para garantir que esse ciclo cumpra plenamente sua função de formar cidadãos críticos, competentes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Diante disso, torna-se necessário compreender de que maneira os conhecimentos escolares são organizados e selecionados no processo educativo. Nesse contexto, a análise dos conteúdos curriculares torna-se fundamental para

compreender os princípios que orientam a organização do ensino. Assim, no tópico seguinte serão discutidos os conteúdos curriculares, abordando seus conceitos e perspectivas no campo educacional.

3.5 Conteúdos Curriculares: Conceitos e Perspectivas

Os conteúdos curriculares constituem um dos elementos centrais do processo educativo, pois correspondem ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores selecionados e organizados pela escola com a finalidade de promover a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, desempenham papel fundamental na orientação das aprendizagens e na definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo da trajetória escolar.

De acordo com Libâneo (2013, p. 142), “os conteúdos curriculares são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino”. Dessa forma, os conteúdos não se constituem apenas como um conjunto de informações a serem transmitidas, mas como elementos que se articulam aos objetivos educacionais e às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (1984, p. 13) ressalta a importância dos conteúdos para o processo de aprendizagem ao afirmar que “os conteúdos são fundamentais. Sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir”. Tal entendimento evidencia que a seleção e a organização dos conteúdos curriculares devem estar relacionadas às necessidades formativas dos estudantes e às demandas sociais presentes em determinado contexto histórico.

O exposto anteriormente permite compreender que, durante o processo de ensino e aprendizagem, os estudantes desenvolvem capacidades intelectuais que lhes possibilitam compreender, interpretar e relacionar novos conhecimentos aos saberes já construídos. Esse processo favorece uma aprendizagem mais significativa e duradoura, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos.

Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 142) destaca que:

O conteúdo de ensino como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na prática de vida.

Nessa perspectiva, a sistematização dos conteúdos possibilita acompanhar e compreender o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que as produções realizadas em sala de aula evidenciam o desenvolvimento de

competências, habilidades cognitivas e formas de pensamento. Além disso, permitem observar a maneira como os alunos se expressam e comunicam seus conhecimentos, seja por meio da linguagem escrita, oral ou de atividades práticas.

Corroborando essa compreensão, Garcia (2011, p. 161) afirma que conteúdo é “tudo aquilo que é possível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos”.

A concepção apresentada pelo autor evidencia que a aprendizagem escolar ultrapassa a simples memorização de informações, envolvendo também o desenvolvimento de capacidades cognitivas, atitudes, valores e formas de atuação social. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares devem contribuir para a formação integral dos estudantes, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências necessárias à convivência social, ao exercício da cidadania e à participação crítica na sociedade.

Desse modo, os conteúdos assumem papel fundamental no processo educativo, pois orientam a construção de conhecimentos e promovem o desenvolvimento intelectual, social e humano dos estudantes, constituindo-se como elementos indispensáveis à formação escolar.

Libâneo (2013, p. 142) destaca que:

O conteúdo curricular é o conjunto de conhecimento, habilidades, valores e atitudes selecionados e organizados para orientar o processo de ensino e aprendizagem em determinado sistema educativo a seleção e organização dos conteúdos curricular constituem-se em um dos pontos relevantes do planejamento de ensino, caracterizando-se como uma tarefa difícil, que exige muito conhecimento da disciplina (componente curricular) a ser trabalhada pelo professor.

Nessa perspectiva, é importante destacar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sua atuação é fundamental na seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos previstos no currículo escolar. Cabe a esse profissional planejar e conduzir as atividades pedagógicas de modo a garantir que os conhecimentos sejam trabalhados de forma articulada, respeitando os objetivos educacionais e o tempo destinado a cada etapa da escolarização.

A organização dos conteúdos em uma sequência lógica e progressiva favorece a construção do conhecimento pelos estudantes, além de contribuir para o planejamento das aulas e para o atendimento das diferentes necessidades de

aprendizagem presentes no contexto escolar. Nesse sentido, os conteúdos devem ser apresentados de forma articulada, possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre os conhecimentos já adquiridos e os novos saberes. No caso da Biologia, por exemplo, os conteúdos permitem compreender fenômenos relacionados à vida, ao ambiente e aos seres vivos, favorecendo uma leitura mais crítica e científica da realidade que os cerca.

Dessa forma, os conteúdos curriculares constituem elementos essenciais do processo educativo, pois orientam as aprendizagens a serem desenvolvidas e contribuem para a formação cognitiva, social e emocional dos estudantes. Ao relacionar os conhecimentos escolares às experiências vivenciadas no cotidiano, favorecem a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerando a relevância dos conteúdos para a formação dos estudantes e para a organização do trabalho pedagógico, torna-se necessário compreender os critérios que orientam sua definição e estruturação no currículo escolar. Assim, na próxima seção será abordado o processo de seleção e organização dos conteúdos curriculares, destacando seus princípios e sua importância para o desenvolvimento do ensino.

3.6 Seleção e organização dos conteúdos

A seleção e a organização dos conteúdos curriculares constituem etapas fundamentais do planejamento educacional, pois contribuem para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, orientando tanto a atuação docente quanto o percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos não ocorre de forma aleatória, mas deve considerar critérios que assegurem sua relevância educacional e social. Conforme destaca Libâneo (2013, p. 157), “os conteúdos escolares devem ser escolhidos com base em critérios científicos, sociais e pedagógicos, garantindo sua relevância para a formação integral do aluno”.

A Figura 2 apresenta os principais critérios utilizados na seleção e organização dos conteúdos curriculares. No centro da figura encontra-se o conceito de critérios de seleção, entendido como o conjunto de princípios que orienta a escolha dos conhecimentos considerados essenciais para o processo educativo. Esses critérios buscam assegurar que os conteúdos selecionados contribuam efetivamente para a

formação dos estudantes e para o alcance dos objetivos educacionais.

Entre os critérios apresentados destaca-se a correspondência entre objetivos e conteúdos, que se refere à coerência entre aquilo que se pretende que o estudante aprenda e os conhecimentos que serão desenvolvidos ao longo do processo de ensino. Tal relação é fundamental para garantir a intencionalidade pedagógica e a efetividade das aprendizagens.

Outro aspecto relevante é o caráter científico dos conteúdos, que exige que os conhecimentos trabalhados na escola estejam fundamentados em bases científicas, sejam atualizados, sistematizados e socialmente validados. Esse critério assegura a qualidade e a confiabilidade das informações transmitidas aos estudantes.

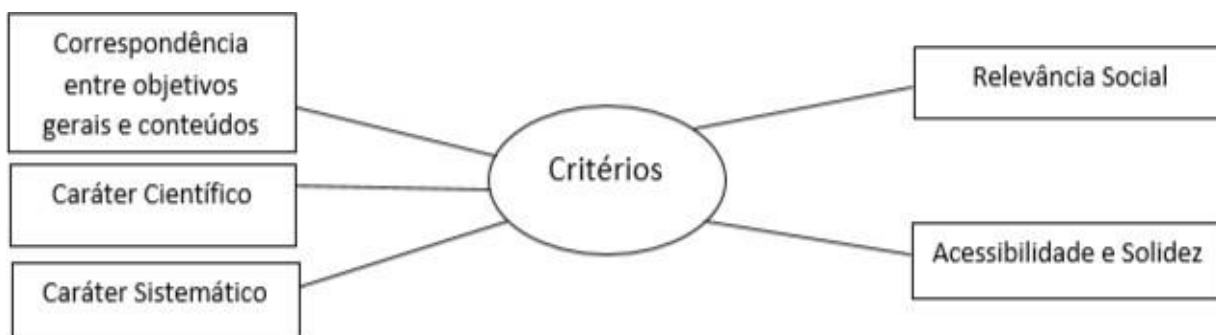
O caráter sistemático refere-se à forma como os conteúdos são organizados e articulados, obedecendo a uma sequência lógica e progressiva que favoreça a construção do conhecimento. Por meio dessa organização, os estudantes podem estabelecer relações entre conceitos, aprofundando gradativamente sua compreensão sobre os temas estudados.

A relevância social constitui outro critério essencial, uma vez que os conteúdos escolares devem estar relacionados às necessidades da sociedade e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, o ensino torna-se mais significativo e contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Por fim, destacam-se os critérios de acessibilidade e solidez dos conteúdos, que dizem respeito à adequação dos conhecimentos ao nível de desenvolvimento dos estudantes e à consistência dos conceitos trabalhados. Isso implica selecionar conteúdos que sejam compreensíveis, desafiadores e pedagogicamente apropriados, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a seleção e a organização dos conteúdos curriculares constituem elementos indispensáveis para a qualidade do ensino, pois garantem que os conhecimentos escolares sejam relevantes, coerentes, cientificamente fundamentados e adequados às necessidades formativas dos estudantes.

Figura 3 - Critérios para a seleção e organização dos conteúdos curriculares



Fonte: Elaborado pela autora (Adaptado de Libâneo, 2013, p.157)

Os critérios anteriormente apresentados fornecem subsídios importantes para que o professor selecione os conteúdos curriculares de forma coerente com os objetivos educacionais e com as necessidades dos estudantes. Essa seleção deve considerar não apenas os conhecimentos científicos a serem trabalhados, mas também os interesses, as experiências e as condições de aprendizagem dos alunos. Nesse processo, o docente assume papel fundamental como mediador da aprendizagem, criando condições pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e críticas (Figura 3).

Nessa perspectiva, a atuação do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo o planejamento, a organização e a utilização de estratégias didáticas que possibilitem aprendizagens significativas. Conforme destaca Libâneo (2013, p. 85), “o professor deve organizar as condições didáticas necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, considerando o contexto dos alunos e os objetivos educacionais propostos”.

Desse modo, a seleção dos conteúdos deve estar articulada aos objetivos da educação e às características dos estudantes, de modo a favorecer o desenvolvimento integral e a construção de conhecimentos socialmente relevantes. Contudo, a escolha dos conteúdos representa apenas uma das etapas do trabalho pedagógico. Após serem selecionados, é necessário organizá-los de forma lógica, coerente e progressiva, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre os diferentes conhecimentos e avancem gradativamente em seu processo de

aprendizagem.

Nesse sentido, um dos critérios fundamentais para a organização dos conteúdos refere-se à própria estrutura da matéria de ensino. Para Bruner (1971, p. 27), “a organização do conteúdo de cada matéria deve ser determinada pela compreensão dos princípios básicos que dão estrutura à própria matéria”. Essa concepção destaca a importância de organizar os conhecimentos a partir dos conceitos fundamentais de cada área, permitindo que os estudantes compreendam as relações existentes entre os conteúdos e desenvolvam uma aprendizagem mais consistente e significativa.

Corroborando essa perspectiva, Libâneo (2013, p. 142) afirma que:

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias etc.)

Os conteúdos não devem ser escolhidos de forma isolada, mas ligados à realidade do aluno para facilitar a compreensão e tornar a aprendizagem mais significativa. Neste contexto o professor deve organizar os conteúdos pensando na realidade social, escolar e familiar do aluno, para que o processo seja mais próximo da sua vivência e, portanto, mais fácil de entender e aplicar no seu dia a dia. Nesta linha de pensamento Libâneo (2013,p.142) afirma que:

A organização deve seguir critérios fundamentais: 1- Sequencia: os conteúdo devem ir do mais simples ao mais complexo. 2- Continuidade: devev haver ligação entre os conteúdos, evitando rupturas.. 3- Integração: os conteúdos devem estar relacionados entre si, não fragmentados. 4-Progressão ensino deve permitir um avanço gradual da aprendizagem.

O exposto anteriormente evidencia que os conteúdos de ensino devem ser organizados de forma progressiva, partindo de conceitos mais simples para conhecimentos mais complexos, respeitando a estrutura lógica de cada área do saber. Essa organização busca adequar os conteúdos ao nível de desenvolvimento e compreensão dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e compatível com suas capacidades cognitivas.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013, p. 144) destaca que “os conteúdos de ensino são constituídos por quatro elementos fundamentais: conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos, atitudes e convicções”. Tal compreensão demonstra que os conteúdos escolares vão além da simples transmissão de informações, abrangendo diferentes dimensões da formação humana.

Os conhecimentos sistematizados correspondem ao conjunto de conceitos,

princípios e informações organizados cientificamente, que permitem aos estudantes compreender a realidade de forma crítica e fundamentada. As habilidades e os hábitos, por sua vez, relacionam-se às capacidades desenvolvidas por meio da prática contínua, possibilitando a aplicação dos conhecimentos em diferentes situações de aprendizagem e da vida cotidiana.

Além disso, o processo educativo contribui para a construção de atitudes e convicções que influenciam a forma como os estudantes interpretam a realidade e se posicionam diante das questões sociais, culturais e éticas. Dessa maneira, a aprendizagem escolar favorece não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de valores e comportamentos necessários à participação consciente na sociedade.

Desse modo, os conteúdos curriculares configuram-se como elementos essenciais do currículo, uma vez que estruturam o processo educativo e orientam a construção de conhecimentos sistematizados. Sua organização em sequência lógica e progressiva contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

Para que cumpram adequadamente essa função, os conteúdos devem ser relevantes e significativos, mantendo relação com a realidade social, cultural e escolar dos alunos. Além disso, precisam apresentar flexibilidade suficiente para se adaptar às especificidades dos diferentes contextos educacionais e às transformações da sociedade contemporânea.

Nesse processo, destaca-se o papel fundamental do professor como mediador da aprendizagem, responsável por selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos por meio de estratégias pedagógicas adequadas. Sua atuação contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem participativos para os estudantes.

Considerando a estreita relação entre conteúdos, ensino e aprendizagem, torna-se necessário compreender o conceito mais amplo que orienta a organização desses elementos no contexto educacional. Assim, na próxima seção será apresentada a conceituação de currículo escolar, abordando suas principais definições e perspectivas teóricas no campo da educação.

3.7 Conceituação do currículo escolar

A palavra *curriculum* aparece pela primeira vez, conforme aponta Hamilton (1992, p. 35), no *Oxford English Dictionary*, em um registro datado de 1633, referente a um atestado concedido a um mestre durante sua graduação na Universidade de Glasgow, na Escócia. Entretanto, os estudos sistemáticos sobre currículo passaram a se desenvolver de forma mais consistente apenas no final do século XIX e no início do século XX, especialmente nos Estados Unidos, período marcado pela expansão dos sistemas escolares e pela crescente necessidade de organizar os conteúdos, os métodos de ensino e as práticas educativas.

O termo currículo deriva do latim *currere*, que significa caminho, percurso ou trajetória. A partir dessa origem etimológica, o currículo pode ser compreendido como o percurso formativo construído ao longo do processo educativo, orientando as experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto escolar. Nessa perspectiva, o currículo ultrapassa a simples definição de conteúdos a serem ensinados, abrangendo também as finalidades educacionais, os valores, os conhecimentos e as práticas que orientam a formação dos estudantes.

Desse modo, o currículo constitui um elemento central da organização escolar, pois expressa as concepções de educação, de conhecimento e de sociedade que fundamentam determinada proposta educativa. Por meio dele, são definidos os conhecimentos considerados relevantes, as competências a serem desenvolvidas e os objetivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando essa compreensão, Sacristán (2000, p. 5) afirma que:

O currículo é uma prática motivada pelo diálogo entre os agentes sociais, são eles: professores, alunos, família, dentre outros, que participam do movimento educacional, considerando o currículo como uma prática e não como um objeto estático, que se referem apenas a um modelo de educação ou aprendizagens necessárias.

Em Angola, a compreensão que se tem de currículo está reunida no Decreto Presidencial 193/18 de 10 de agosto, que aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior. Divovo (2025, p.24) tendo definido o currículo como:

“[...] plano estruturado de ensino e aprendizagem que engloba os objetivos, os conteúdos e os processos, funcionando como guia para a ação pedagógica, fornecendo indicações sobre o que ensinar (conteúdos), para que ensinar (objetivos), como ensinar (metodologias e atividades) e quando ensinar (sequência), sendo elaborado de acordo com o perfil de saída dos

cursos.”

Desse modo, a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos constitui um dos princípios fundamentais do processo educativo, pois contribui para a eficácia do ensino ao estabelecer uma relação coerente entre aquilo que se pretende alcançar, os conhecimentos que serão trabalhados e as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem. Quando esses elementos estão adequadamente integrados, torna-se possível desenvolver práticas pedagógicas mais significativas e compatíveis com as necessidades dos estudantes e com os objetivos educacionais propostos.

Nessa perspectiva, o currículo assume papel central na organização do trabalho pedagógico, uma vez que orienta a seleção dos conhecimentos, a definição dos objetivos formativos e a escolha das metodologias de ensino. Sua compreensão, entretanto, não é única nem consensual, sendo interpretada de diferentes maneiras ao longo da história da educação.

Segundo Pedra (1992 *apud* Divovo, 2025, p. 23), as concepções de currículo podem ser agrupadas em três perspectivas fundamentais:

Currículo como uma série estruturada de resultados que se buscam alcançar na aprendizagem; Currículo como todas as experiências dos estudantes desenvolvidas sob a égide da escola; Currículo como a tentativa de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa.

No campo dos estudos curriculares, a obra *The Curriculum*, publicada por Franklin Bobbitt em 1918 nos Estados Unidos, é amplamente reconhecida como um marco na consolidação do currículo como área específica de investigação educacional. Seu surgimento ocorreu em um contexto de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, marcado pela expansão da escolarização e pela necessidade de organizar a educação de massas de acordo com as demandas da sociedade industrial.

Segundo Silva (2007, p. 30), “essa obra, assim como outras publicadas antes e depois dela, contribuiu para a construção de uma concepção particular de currículo”. A partir das contribuições de Bobbitt, o currículo passou a ser compreendido como um instrumento de organização do processo educativo, orientando a definição dos objetivos de ensino, dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas. Essa concepção exerceu significativa influência sobre os sistemas educacionais e tornou-se referência para escolas, professores e demais agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do século XX, entretanto, o conceito de currículo passou por importantes reformulações, ampliando-se para além de uma simples relação de conteúdos e objetivos educacionais. Novas perspectivas teóricas passaram a compreender o currículo como uma construção social, histórica e cultural, diretamente relacionada às concepções de conhecimento, sociedade, cultura e educação presentes em cada contexto.

No caso angolano, embora os debates curriculares tenham permanecido por longo período em segundo plano, especialmente em razão das condições históricas vivenciadas pelo país, observa-se atualmente um crescimento significativo das pesquisas e discussões sobre o tema. Esse movimento tem sido impulsionado pelas reformas educacionais implementadas nas últimas décadas e pelas transformações sociais que têm exigido novas formas de pensar a organização do ensino e dos processos formativos.

Nesse contexto, a reflexão curricular assume papel cada vez mais relevante, contribuindo para a compreensão das finalidades da educação, da seleção dos conhecimentos escolares e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Conforme destacam Pacheco e Morgado (2005, p. 95):

O “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma reação de poder. O currículo é autobiografia, a nossa vida. *O curriculum vitae*: no currículo forja — se a nossa identidade. O currículo é texto diverso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Por outro lado, Duarte (2021, p. 78) compreende o currículo como um “projeto político-educativo, construído e experienciado de forma humana e interativa, em torno dos saberes e das vivências escolares”. Essa concepção amplia a compreensão do currículo para além da simples organização de conteúdos, destacando seu caráter dinâmico e sua relação com as experiências vivenciadas pelos sujeitos no contexto escolar.

Em uma perspectiva semelhante, Gualberto e Rychecki (2023, p. 67) definem o currículo como “o caminho a percorrer para a ação formativa no âmbito escolar, organizado e sistematizado de modo a orientar a progressão do conhecimento ao longo das diferentes etapas educativas”. Nessa concepção, o currículo constitui um percurso formativo que orienta a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Desse modo, o currículo pode ser entendido como um instrumento que organiza e direciona as experiências educativas, possibilitando aos estudantes a

aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e competências necessárias à sua formação pessoal, acadêmica e social. Trata-se de um elemento que articula as finalidades da educação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

No contexto do sistema educativo angolano, observa-se a coexistência de diferentes concepções curriculares, resultado das transformações históricas e das sucessivas reformas educacionais implementadas ao longo do tempo. Essas mudanças evidenciam a complexidade do currículo enquanto campo de estudo e prática educativa, exigindo uma compreensão que considere tanto seus fundamentos teóricos quanto as condições concretas de sua implementação.

Nesse sentido, Afonso e Agostinho (2019, p. 36) destacam que a compreensão do currículo envolve a integração de diversos elementos estruturantes da ação educativa escolarizada e de seus resultados, nomeadamente: “(I) os fins da educação, (II) os conteúdos, (III) os métodos e técnicas de ensino e (IV) as atividades avaliativas, que remetem aos métodos e técnicas de avaliação, considerando-se a realidade do contexto de sua implementação”.

Essa concepção evidencia que o currículo não se limita à definição dos conteúdos escolares, mas engloba um conjunto articulado de objetivos, conhecimentos, metodologias e processos avaliativos que orientam a prática educativa. Assim, o currículo assume um papel estratégico na organização do ensino e na formação dos estudantes, refletindo concepções de sociedade, cultura, conhecimento e educação presentes em determinado contexto histórico.

Nessa direção, Candau (2007, p. 32) afirma que:

O currículo é “processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou ‘sabor’”. (grifos do autor). Ainda, segundo Candau (2000), o currículo é desconectado dos problemas sociais, culturais e das relações de poder, verificando padrões e práticas de homogeneização cultural.

Corroborando essa perspectiva, Morgado (2004, p. 117) afirma que o currículo pode ser compreendido como “um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos. Um espaço integrado e dialético, sensível à diferenciação”.

As concepções apresentadas pelos autores anteriormente referenciados permitem compreender que o currículo constitui uma construção social, histórica e cultural, elaborada a partir das necessidades, valores e características de cada

contexto. Nessa perspectiva, o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos ou disciplinas, mas como um processo dinâmico que envolve escolhas, decisões e relações entre diferentes sujeitos e instituições.

Dessa forma, sua elaboração requer a participação de diversos atores sociais, tais como gestores, professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade educativa, de modo que os conhecimentos selecionados sejam coerentes com as demandas sociais, culturais e educacionais da realidade em que serão implementados. Essa participação contribui para a construção de propostas curriculares mais democráticas, inclusivas e contextualizadas.

Entretanto, diversos estudos apontam que, em determinados contextos, os processos de elaboração curricular nem sempre contemplam a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos na educação. Nessas situações, o currículo pode ser concebido por grupos restritos que detêm maior poder político, econômico ou cultural, favorecendo a seleção de conhecimentos e valores alinhados a interesses específicos. Como consequência, o currículo pode tornar-se um instrumento de reprodução de relações de poder e de desigualdades sociais.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar as concepções tradicionais de currículo, reconhecendo a importância da valorização dos múltiplos saberes, das experiências culturais e dos conhecimentos produzidos pelos diferentes sujeitos que participam do processo educativo. A construção curricular deve considerar a diversidade social e cultural presente na escola, favorecendo a seleção de conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes e contribuam para uma formação crítica e emancipadora.

É nessa direção que Silva (1999, p. 92) destaca que:

O currículo escolar pode ser compreendido como o conjunto de conteúdos a serem ensinados, vivenciados e aprendidos no contexto educativo. Inclui também as experiências de aprendizagem escolar a serem vividas pelos estudantes, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, bem como os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino. Além disso, envolve os processos de avaliação que influenciam diretamente a seleção dos conteúdos e dos procedimentos adotados nos diferentes níveis de escolarização.

Na mesma visão, Pacheco (1996) vê o currículo como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política, administrativa, econômicas culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Nas palavras de Freire e Macedo (1990, p. 70):

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses.

Por sua vez, F. Addine (1997) apud João (2020, p.14), define que:

O currículo como um projeto educativo integral com caráter de processo que expressa as relações de interdependência num contexto histórico-social, condição que lhe permite redesenhar-se sistematicamente em função do desenvolvimento social, progresso da ciência e necessidades que se traduzam na educação da personalidade do cidadão que se aspira a formar.

Com base nas discussões apresentadas, observa-se que diversos autores se dedicam ao estudo do currículo sob diferentes perspectivas teóricas, enfatizando aspectos formais, informais, políticos, culturais e pedagógicos. Embora existam divergências quanto às abordagens adotadas e aos elementos considerados centrais em sua definição, há consenso quanto à complexidade do conceito e à multiplicidade de significados que lhe são atribuídos. Nesse sentido, Pavan e Tedeschi (2024) destacam que o currículo constitui um campo polissêmico, caracterizado pela coexistência de diferentes concepções e interpretações.

Diante dessa diversidade de entendimentos, pode-se afirmar que o currículo não se restringe a uma definição única ou limitada. Trata-se de um conceito abrangente que envolve múltiplas dimensões inter-relacionadas no processo educativo. Além dos conteúdos e objetivos de ensino, o currículo engloba as experiências de aprendizagem, as metodologias utilizadas, os processos avaliativos, as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e os contextos históricos, culturais e políticos nos quais a educação se desenvolve.

Nessa perspectiva, a compreensão do currículo exige uma análise que ultrapasse os aspectos meramente normativos presentes nos documentos oficiais. Torna-se necessário considerar também as práticas educativas concretas vivenciadas no cotidiano escolar, uma vez que é nesse espaço que as orientações curriculares são interpretadas, adaptadas e efetivamente materializadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, o currículo pode ser entendido como um instrumento de organização da ação pedagógica, mas também como uma construção social que expressa valores, concepções de conhecimento, projetos de sociedade e finalidades educativas. Sua relevância reside justamente na capacidade de orientar a formação dos estudantes e

de influenciar as práticas de ensino desenvolvidas nas instituições escolares.

A partir dessa compreensão, torna-se pertinente analisar como as orientações curriculares se concretizam em áreas específicas do conhecimento. No campo das Ciências da Natureza, e particularmente na disciplina de Biologia, o currículo assume papel fundamental na seleção e organização dos conhecimentos científicos, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender os fenômenos da vida, interpretar criticamente a realidade e estabelecer relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Dessa forma, o tópico seguinte apresenta uma análise do currículo de Biologia no Ensino Médio em Angola, destacando sua estrutura, seus objetivos e as principais orientações pedagógicas que fundamentam o ensino dessa disciplina no contexto educacional angolano.

3.8 O Currículo de Biologia no Ensino Médio em Angola

O currículo de Biologia no Ensino Médio em Angola, destacando o papel fundamental dessa disciplina na formação científica dos estudantes. O ensino da Biologia contribui para a compreensão dos fenômenos naturais, das relações entre os seres vivos e da interação destes com o meio ambiente. Nessa etapa da formação escolar, a Biologia, enquanto ciência, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, científico e ambiental dos alunos, possibilitando maior compreensão da realidade e participação mais consciente na sociedade contemporânea.

No que se refere às fontes documentais analisadas, o estudo tem como base, no caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a organização curricular da Educação Básica. No contexto angolano, foram analisados a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016) e o documento curricular oficial que estabelece os conteúdos programáticos da disciplina de Biologia no Ensino Secundário. A análise desses documentos possibilita identificar semelhanças e diferenças na organização curricular, nos conteúdos abordados e nas orientações pedagógicas adotadas pelos dois países.

O currículo de Biologia é estruturado segundo critérios que consideram a especificidade da disciplina e a organização dos conteúdos em unidades temáticas, exigindo análise e planejamento para que os objetivos educacionais sejam

alcançados. Dessa forma, torna-se relevante examinar como esse currículo está organizado no Ensino Médio e compreender suas principais características.

No contexto das reformas educacionais angolanas, o currículo assume papel fundamental na organização do processo de ensino e aprendizagem, articulando conhecimentos científicos, competências e valores considerados essenciais para a formação dos estudantes. Conforme estabelecido nos documentos orientadores da educação angolana, “o currículo assume a função de orientar o processo de ensino e aprendizagem, articulando conhecimentos científicos, competências e valores necessários à formação integral do educando” (ANGOLA, 2019, p. 17). Além disso, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento intelectual, moral e científico dos estudantes, preparando-os para a participação ativa na sociedade (ANGOLA, 2019).

Nesse contexto, o currículo de Biologia ultrapassa a mera transmissão de conteúdos científicos, buscando contribuir para a compreensão dos fenômenos biológicos em sua relação com a realidade social, ambiental e cultural do país. Dessa forma, temas relacionados à biodiversidade, à saúde, à sustentabilidade e à preservação ambiental são trabalhados de modo a estimular o pensamento crítico, a valorização da vida e a formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade angolana.

A Biologia constitui, portanto, uma disciplina essencial no Ensino Médio, pois contribui para a compreensão dos fenômenos naturais, das questões relacionadas à saúde, ao meio ambiente e às interações entre os seres vivos e o planeta. Em países como Angola e Brasil, o ensino dessa disciplina desempenha um papel relevante na formação científica e cognitiva dos estudantes, ainda que os contextos educacionais, sociais e históricos apresentem diferenças significativas.

Nesse sentido, a análise comparativa dos conteúdos curriculares de Biologia nos dois países permite identificar semelhanças e diferenças nas abordagens pedagógicas, nos objetivos de aprendizagem e nas prioridades temáticas. Este estudo propõe examinar esses currículos, destacando como cada país estrutura o ensino de Biologia no Ensino Médio, considerando suas realidades nacionais e as diretrizes educacionais vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular do Brasil (BNCC, 2018) e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17/16).

Diante disso, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece, em seu artigo 33.º, os objetivos específicos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral,

conforme apresentado a seguir.

a) Assegurar uma formação sólida e aprofundada numa determinada área de conhecimento; b) Preparar o aluno para ingressar no Subsistema de Ensino Superior ou para atividades de formação profissional e inserção na vida ativa; c) Desenvolver uma visão do mundo assente no pensamento filosófico, lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática; d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; e) Consolidar os valores patrióticos, orais e cívicos, desenvolvendo o espírito de participação e envolvimento na vida social; f) Desenvolver experiências práticas, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora da escola; g) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo de trabalho (ANGOLA, 2019,p. 24).

Assim, o ensino de Biologia no Ensino Médio caracteriza-se pela abrangência e diversidade de conteúdos, contemplando diferentes áreas do conhecimento biológico e contribuindo para a compreensão dos fenômenos relacionados à vida, aos seres vivos e às suas interações com o ambiente. Nesse contexto, a disciplina desempenha papel relevante na formação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico e a compreensão de questões biológicas presentes no cotidiano.

Atualmente, o professor de Biologia tem a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e nos ecossistemas, promovendo também a compreensão do funcionamento do corpo humano e dos processos biológicos que influenciam a vida em diferentes níveis de organização. Além disso, o ensino da disciplina desempenha importante função na preparação dos estudantes para exames, concursos e processos seletivos, evidenciando a coexistência de diferentes finalidades educacionais.

Dessa forma, cabe ao professor selecionar estratégias didáticas e abordagens pedagógicas adequadas às características dos estudantes e aos objetivos propostos para cada conteúdo, considerando as orientações curriculares e o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva, a formação científica proporcionada pela Biologia constitui um elemento fundamental para a construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias à compreensão crítica da realidade e ao enfrentamento dos desafios sociais, científicos e tecnológicos contemporâneos.

Além disso, o ensino da Biologia contribui para a construção de um sistema de conceitos científicos articulado às transformações sociais, econômicas, tecnológicas

e ambientais que caracterizam a sociedade atual. Dessa maneira, a disciplina assume papel relevante na formação integral dos estudantes e na preparação para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na vida social.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece, em seu artigo 30.º, que o II Ciclo do Ensino Secundário está organizado em áreas de conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos a que dá acesso, compreendendo a 10.ª, a 11.ª e a 12.ª classes. Em consonância com essa organização curricular, foram definidos objetivos educacionais específicos destinados a orientar o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento e a formação dos estudantes nessa etapa de ensino.

Preparar os alunos para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou no pós-formação profissional complementar; desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos à resolução de problemas da vida prática; (ANGOLA, 2019, p.24).

Nesse contexto, o currículo do II Ciclo do Ensino Secundário assume dupla função: constitui a etapa final da formação geral dos estudantes e, simultaneamente, serve de base para a continuidade dos estudos em nível superior ou para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com o artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, o II Ciclo do Ensino Secundário sucede o ciclo anterior e tem como finalidade preparar os alunos para o ingresso no ensino superior ou para o exercício de atividades profissionais, de forma imediata ou após formação profissional complementar.

Para atender a esses objetivos, os planos curriculares encontram-se organizados em quatro grandes áreas de conhecimento: Área de Ciências Físicas e Biológicas, Área de Ciências Económico-Jurídicas, Área de Ciências Humanas e Área das Artes Visuais. Essa organização considera a natureza dos cursos superiores e das áreas profissionais às quais os estudantes poderão ter acesso após a conclusão dessa etapa de ensino.

A Área de Ciências Físicas e Biológicas destina-se especialmente aos estudantes interessados em prosseguir estudos em cursos relacionados às Ciências da Natureza e da Saúde, tais como Medicina, Enfermagem, Ciências Biológicas, Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia, Psicologia, Ciências da Educação, entre outros. Nessa área, os conteúdos curriculares buscam proporcionar uma sólida formação científica, permitindo aos estudantes compreender fenômenos naturais e

desenvolver conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos e para a atuação profissional futura.

Considerando os objetivos desta dissertação, a Área de Ciências Físicas e Biológicas assume especial relevância, uma vez que abriga a disciplina de Biologia, objeto central da análise comparativa entre Angola e Brasil. A escolha dessa área justifica-se por sua estreita relação com o estudo dos seres vivos, dos processos biológicos e das interações entre os organismos e o ambiente.

A Biologia, enquanto ciência que investiga a vida em suas múltiplas dimensões, contempla conhecimentos relacionados à origem, evolução, estrutura, funcionamento e diversidade dos seres vivos, bem como às suas relações com o meio ambiente. Além de contribuir para a formação científica dos estudantes, a disciplina favorece o desenvolvimento da consciência ambiental, do pensamento crítico e da compreensão de questões sociais, científicas e tecnológicas que impactam a sociedade contemporânea.

Diante da importância dessa disciplina para a formação dos estudantes e considerando os objetivos desta pesquisa, torna-se necessário compreender como a Biologia está estruturada no currículo escolar angolano. Assim, no tópico seguinte, apresenta-se uma caracterização da disciplina de Biologia no plano de estudos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral em Angola.

3.9 Caracterização da disciplina de Biologia no plano de estudo no 2º ciclo do ensino geral em Angola

A disciplina de Biologia no ensino médio em Angola insere-se no contexto do processo de ensino e aprendizagem, como uma disciplina científica fundamental, cuja presença curricular visa proporcionar aos alunos um conjunto de saberes os fenômenos da vida, e os sistemas vivos, integrando conteúdo como; estrutura celular, genética, evolução, fisiologia, ecologia e interações entre organismo e o meio ambiente.

A disciplina procura estimular a capacidade de investigação, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento científico, elementos essenciais para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis no contexto social e ambiental.

O Sistema de Educação e Ensino angolano regulamentado pela Lei n.º 17/16

de 7 de outubro, lei de Base do Sistema de Educação, no plano curricular de Biologia, afirma que:

Na Área de Ciências Físico-Biológicas, as disciplinas específicas concorrem para o mesmo conjunto de objetivos formativos e integram as áreas de Biologia, Geologia, Física e Química. Essas disciplinas têm como finalidade desenvolver nos estudantes capacidades fundamentais, como o raciocínio lógico, a compreensão, a expressão gráfica e simbólica, a experimentação e a resolução de problemas. Além disso, buscam promover capacidades complementares, como a indução e a dedução, a observação sistemática, o desenvolvimento do sentido crítico, a planificação do conhecimento, a orientação espaço-temporal e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes fenômenos naturais. Esses objetivos são alcançados por meio da exploração de conceitos e processos relacionados a aspectos físicos, químicos, geológicos e biológicos. Como exemplo dessas abordagens integradas, destacam-se estudos sobre cadeias alimentares em ecossistemas aquáticos, como rios e lagoas, bem como o tratamento e a conservação da água, permitindo aos alunos compreender as interações entre os diferentes elementos do ambiente natural (ANGOLA, 2019, p. 31).

O Quadro 1 apresenta a organização das disciplinas, a carga horária semanal por classe (10.^a, 11.^a e 12.^a) e o total de horas ao longo do curso no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, especificamente na Área de Ciências Físico-Biológicas. Esse quadro permite compreender como o currículo está estruturado para garantir a formação geral e específica dos estudantes que optam por essa área do conhecimento.

Quadro 1 – Organização das disciplinas e carga horária do II Ciclo do Ensino Secundário na Área de Ciências Físico-Biológicas

Disciplinas	Horário semanal			
	10 ^a Classe	11 ^a Classe	12 ^a Classe	Total do curso
Formação geral				
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	4	3	3	300
Informática	4	-	-	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	-	2	2	120
Empreendedorismo	2	2	2	180
Formação específica				
Física	4	4	4	360
Química	4	3	3	300
Biologia	4	4	4	360
Geologia	-	2	2	120
Opção	-	2	2	120
Total	30	30	30	
Total anual	900	900	900	2700

Fonte: INIDE (2019, p. 34)

Inicialmente, observa-se que o plano de estudos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral está organizado em duas grandes componentes formativas: a formação geral e a formação específica. A formação geral compreende disciplinas consideradas essenciais para a formação integral dos estudantes, entre as quais se destacam Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Informática,

Educação Física, Filosofia e Empreendedorismo. Essas disciplinas contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais, culturais e éticas, constituindo uma base importante para a continuidade dos estudos e para a participação ativa na vida em sociedade.

Por sua vez, a formação específica reúne as disciplinas diretamente relacionadas à Área de Ciências Físicas e Biológicas, nomeadamente Física, Química, Biologia e Geologia, além de uma disciplina de opção. Essa componente curricular tem como finalidade aprofundar os conhecimentos científicos dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências voltadas para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos biológicos e das interações entre os seres vivos e o ambiente.

Nesse contexto, destaca-se a disciplina de Biologia, que possui carga horária semanal de quatro horas nas 10.^a, 11.^a e 12.^a classes, totalizando 360 horas ao longo dos três anos do ciclo. Essa carga horária evidencia a relevância atribuída à disciplina no currículo da Área de Ciências Físicas e Biológicas, reconhecendo sua contribuição para a formação científica dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos relacionados à vida e ao meio ambiente.

Outro aspecto importante evidenciado no plano de estudos refere-se à carga horária total do ciclo. Cada classe possui uma carga semanal de 30 horas, correspondendo a 900 horas anuais e a um total de 2.700 horas ao término dos três anos de escolaridade. Essa organização curricular busca assegurar um equilíbrio entre a formação geral e a formação específica, possibilitando que os estudantes desenvolvam conhecimentos amplos e, simultaneamente, aprofundem sua formação em uma área de interesse acadêmico e profissional.

Dessa forma, o plano curricular da Área de Ciências Físicas e Biológicas demonstra uma preocupação em proporcionar uma formação científica consistente, capaz de preparar os estudantes tanto para o prosseguimento dos estudos no ensino superior quanto para a compreensão crítica dos fenômenos naturais, científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. Conforme destaca o documento curricular, essa estrutura visa oferecer “uma formação sólida em ciências, preparando os alunos tanto para o prosseguimento dos estudos no ensino superior quanto para a compreensão crítica dos fenômenos naturais e científicos presentes na sociedade contemporânea” (ANGOLA, 2019, p. 26).

3.10 Programas de ensino de biologia das classes 10.^a, 11.^a e 12.^a em Angola

Neste tópico apresenta-se uma abordagem dos programas da disciplina de Biologia no II Ciclo do Ensino Secundário Geral em Angola, considerando as três classes que compõem essa etapa de ensino: 10.^a, 11.^a e 12.^a classes. O programa contempla conteúdos de Biologia Geral, abrangendo temas como Ultraestrutura Celular, Fisiologia Animal e Vegetal, Genética, Bioenergética, Evolução, Ecologia e Sistemática. Esses conteúdos integram o currículo nacional do ensino geral e têm como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos pelos estudantes ao longo da educação básica, preparando-os para a continuidade dos estudos e para uma formação científica sólida.

A organização dos conteúdos curriculares da disciplina busca promover o desenvolvimento de competências analíticas, investigativas e reflexivas, permitindo aos estudantes compreender os fenômenos biológicos e ambientais de forma crítica e fundamentada. Conforme estabelece o programa oficial da disciplina, “na estruturação deste programa teve-se em conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas classes anteriores, mediante as disciplinas de Estudo do Meio, Ciências da Natureza e Biologia” (ANGOLA, 2019, p. 4).

Essa articulação entre os diferentes níveis de ensino evidencia a preocupação do sistema educativo angolano com a progressão das aprendizagens, assegurando a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos científicos ao longo da trajetória escolar. Dessa forma, os conteúdos propostos para o II Ciclo do Ensino Secundário Geral não são apresentados de maneira isolada, mas constituem uma continuidade dos conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores.

No âmbito da disciplina de Biologia, os objetivos educacionais assumem papel central na orientação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que essa área do conhecimento se dedica ao estudo da vida, dos seres vivos e das suas interações com o meio ambiente. Nesse sentido, os objetivos gerais da disciplina orientam a seleção dos conteúdos, as estratégias pedagógicas e as competências que se pretende desenvolver nos estudantes ao longo do processo formativo.

Nesse contexto, os objetivos gerais da disciplina de Biologia para a 10.^a classe estabelecem que:

Compreender a ultraestrutura celular. Relacionar estrutura e função nos processos celulares. Conhecer a importância das enzimas no metabolismo celular. Compreender os principais processos bioenergéticos. Compreender

a natureza e a expressão da informação genética. Conhecer a estrutura dos cromossomas. Compreender o ciclo celular. Analisar os processos de transmissão dos caracteres hereditários. Compreender as implicações das alterações do material genético (ANGOLA, 2019, p. 7).

O Quadro 2 apresenta a organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 10.^a classe do Ensino Secundário Geral em Angola, distribuídos ao longo dos três trimestres do ano letivo.

Quadro 2 – Organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 10.^a classe

1º Trimestre		
Tema 1	Organização Celular	32 tempos
tema 2	Bioenergética	22 tempos
Aula de revisão		2 tempos
2º Trimestre		
Tema 2	Bioenergética	18 tempos
Tema 3	Divisão celular	22 tempos
Tema 4	Natureza e Expressão da Informação Genética	6 Tempos
Aula de revisão		2 tempos
3º Trimestre		
Tema 5	Genética: Transmissão dos caracteres Hereditários	36 Tempos
Tema 6	Alterações do Material genético	10 Tempos
Aula de revisão		2 tempos

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de INIDE, 2019, p. 8).

No primeiro trimestre, são abordados conteúdos relacionados à Organização Celular, com 32 tempos letivos, tema fundamental para a compreensão da estrutura e do funcionamento das células, consideradas a unidade básica da vida. Em seguida, inicia-se o estudo da Bioenergética, com 22 tempos letivos, abordando os processos de obtenção e transformação de energia nos organismos vivos. Ao final do trimestre, são destinados 2 tempos letivos para aulas de revisão, com o objetivo de retomar os conteúdos trabalhados e consolidar a aprendizagem dos estudantes. No segundo trimestre, ocorre a continuidade do tema Bioenergética, com 18 tempos letivos, aprofundando os processos metabólicos envolvidos na produção de energia celular. Posteriormente, é introduzido o tema Divisão Celular, com 22 tempos letivos,

abordando processos como mitose e meiose, essenciais para a compreensão do crescimento, desenvolvimento e reprodução dos seres vivos.

Ainda no segundo trimestre, inicia-se o tema Natureza e Expressão da Informação Genética, com 6 tempos letivos, que introduz conceitos relacionados ao material genético e à transmissão das informações hereditárias, sendo também previstos 2 tempos destinados à revisão dos conteúdos estudados. No terceiro trimestre, o foco volta-se principalmente para a Genética, com o estudo do tema Transmissão dos Caracteres Hereditários, com 36 tempos letivos, seguido do tema Alterações do Material Genético, com 10 tempos letivos, abordando aspectos relacionados às mutações. O trimestre encerra-se com 2 tempos de revisão. Dessa forma, observa-se que os conteúdos de Biologia na 10.^a classe estão organizados de forma progressiva e articulada, iniciando com conceitos fundamentais da biologia celular e avançando para conteúdos mais complexos relacionados à genética, o que favorece a construção gradual do conhecimento científico ao longo do ano letivo (ANGOLA, 2019).

Nesse sentido, a organização do programa de Biologia no II Ciclo do Ensino Secundário busca assegurar a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos científicos, preparando os estudantes para compreender fenômenos biológicos mais complexos e para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais futuros. Assim, após a análise do programa da 10.^a classe, torna-se importante compreender como se dá a continuidade desse processo formativo na classe seguinte. Dessa forma, no tópico seguinte será apresentado o programa de Biologia da 11.^a classe, destacando a organização dos conteúdos e os principais temas abordados no decorrer do ano letivo.

3.10.1 Programa de Biologia da 11^a classe

A 11.^a classe corresponde à etapa intermediária do II Ciclo do Ensino Secundário Geral e caracteriza-se pelo aprofundamento dos conhecimentos científicos desenvolvidos anteriormente. Nessa fase, os estudantes ampliam sua formação acadêmica por meio de conteúdos mais complexos e especializados, consolidando competências essenciais para a conclusão do ensino secundário, para o ingresso no ensino superior e para a futura inserção no mundo do trabalho.

A organização curricular e os programas das disciplinas são definidos pelo

Ministério da Educação de Angola, por intermédio de órgãos responsáveis pela elaboração e desenvolvimento curricular, como o Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Nesse contexto, a 11.^a classe desempenha papel importante na consolidação das aprendizagens, permitindo que os estudantes aprofundem conhecimentos científicos e desenvolvam capacidades analíticas e investigativas mais elaboradas.

No âmbito da disciplina de Biologia, os objetivos gerais da 11.^a classe concentram-se principalmente nos estudos relacionados à origem da vida, à evolução biológica, à classificação dos seres vivos e à diversidade dos organismos. Entre os objetivos propostos destacam-se a compreensão das teorias sobre a origem da Terra e da vida, o estudo dos modelos explicativos da evolução das espécies e a valorização da classificação biológica como instrumento para a compreensão da diversidade dos seres vivos.

Além disso, o programa contempla conteúdos voltados ao estudo dos principais grupos de organismos, incluindo procariontes, protistas, fungos e plantas, abordando suas características estruturais, funcionais e evolutivas. Também são explorados aspectos relacionados ao desenvolvimento evolutivo das plantas, especialmente no que se refere à progressiva predominância da geração esporófitas e à redução da geração gametófitas ao longo da evolução vegetal.

O estudo da diversidade animal constitui igualmente um dos eixos centrais do programa da 11.^a classe. Nesse sentido, os estudantes são levados a conhecer as características gerais dos principais grupos zoológicos, tais como moluscos, anelídeos, artrópodes, equinodermos e cordados, identificando suas particularidades morfológicas, fisiológicas e evolutivas. O programa contempla ainda a análise de organismos representativos desses grupos, favorecendo a compreensão das relações evolutivas existentes entre os diferentes seres vivos.

Observa-se, portanto, que os conteúdos da 11.^a classe apresentam forte ênfase na evolução biológica e na biodiversidade, permitindo aos estudantes compreender a origem, a diversidade e a organização dos seres vivos sob uma perspectiva científica. Dessa forma, o ensino de Biologia nessa etapa amplia os conhecimentos construídos na 10.^a classe e prepara os estudantes para conteúdos mais específicos e integradores que serão desenvolvidos na 12.^a classe.

O Quadro 3 apresenta a organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 11.^a classe, distribuídos ao longo dos três trimestres do ano letivo, indicando os

temas abordados e o número de tempos letivos destinados a cada unidade temática.

Quadro 3 – o quadro representa a organização do conteúdo da 11ª classe

1º Trimestre		
Tema 1	Origem da Vida na Terra	22 Tempos
Tema 2	Diversidade e origem das Espécies	20 Tempos
Tema 3	Diversidade e Classificação das Espécies	10 Tempos
Aula de revisão		2 Tempos
2º Trimestre		
Tema 4	Reino Monera, Protista e Fungi	18 Tempos
Tema 5	Reino Plantae	22 Tempos
Aula de revisão		4 Tempos
3º Trimestre		
Tema 6	Reino Animal	38 Tempos
Aula de revisão		4 tempos

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de INIDE, 2019, p. 9).

Observa-se que os conteúdos estão organizados de maneira progressiva, iniciando com conceitos sobre a origem e diversidade da vida e avançando para o estudo detalhado dos principais grupos de seres vivos, o que contribui para a compreensão da biodiversidade e das relações evolutivas entre os organismos.

3.10.2 Programa de biologia da 12ª classe

A formação e a melhoria da qualidade científica dos alunos constituem duas condições essenciais para alcançar níveis elevados de eficácia e qualidade no processo educativo, especialmente no que se refere à construção de um sistema de conceitos biológicos capaz de responder às mudanças socioeconômicas do país. Nesse sentido, a 12.ª classe assume um papel fundamental, pois representa a etapa final do Ensino Médio e contribui para a definição do perfil de saída dos alunos que concluíram esse nível de ensino. Assim, os objetivos gerais estabelecidos para essa classe buscam consolidar e aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da formação escolar (INIDE, 2019, p.9).

Entre os principais objetivos do ensino de Biologia na 12.ª classe destacam-se: compreender a interação entre diferentes sistemas de órgãos dos animais na manutenção das condições internas necessárias à vida; conhecer a anatomia dos

sistemas digestivos dos animais; interpretar, sob uma perspectiva evolutiva, as características dos sistemas de transporte em animais de diferentes filos; compreender os processos fisiológicos do sistema respiratório em invertebrados e vertebrados; analisar a anatomia e a fisiologia do sistema excretor nesses organismos; compreender o funcionamento do sistema nervoso e os mecanismos de transmissão da mensagem nervosa; reconhecer a importância dos órgãos dos sentidos na comunicação dos animais com o meio; e conhecer a estrutura e o funcionamento dos fotorreceptores.

De acordo com a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, do Sistema de Educação e Ensino de Angola, o Ensino Secundário Geral corresponde à última etapa da formação escolar antes do ingresso no ensino superior ou no mundo do trabalho. O 2.º ciclo do ensino secundário, que se encerra na 12.ª classe, tem como finalidade preparar o aluno de forma integral, dotando-o de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam continuar os estudos ou inserir-se de maneira qualificada no mercado de trabalho.

O Quadro 4 apresenta a organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 12.ª classe, distribuídos ao longo dos três trimestres do ano letivo, indicando os temas, subtemas e o número de tempos letivos destinados a cada conteúdo.

Quadro 4 – Organização dos conteúdos da disciplina de Biologia na 12.^a classe

1º Trimestre		
Tema 1	Fisiologia das Plantas	28 Tempos
	Subtema 1.1: Introdução ao Estudo da Fisiologia Vegetal	
	Subtema 1.2: Nutrição das Plantas	
	Subtema 1.3: Importância do Solo e da Água nas Plantas	
	Subtema 1.4: Macronutrientes e Micronutrientes	
	Subtema 1.5: Digestão e Mobilização das Reservas	
Reserva de Avaliação		2 Tempos
2º Trimestre		
Tema 2	Fisiologia dos Animais	25 Tempos
	Subtema 2.1: Introdução ao Estudo da Fisiologia Animal. Homeostasia	
	Subtema 2.2: Sistema Digestivo	
	Subtema 2.3: Sistema de Transporte	
	Subtema 2.4: Sistema Respiratório	
Reserva de Avaliação		2 Tempos
3º Trimestre		
Tema 2	Fisiologia dos Animais (Continuação)	56 Tempos
	Subtema 2.5: Sistema Excretor	
	Subtema 2.6: Coordenação Nervosa	
	Subtema 2.7: Sistema de Transporte	
	Subtema 2.8 Sistema Respiratório	
	Subtema 2.9: Reprodução dos Animais	
Reserva de Avaliação		2 Tempos

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de INIDE, 2019, p. 8).

O perfil de saída dos alunos da 12.^a classe representa o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes que se espera que o estudante desenvolva ao concluir o ensino secundário. Nesse contexto, o perfil de

saída valoriza o desenvolvimento integral do aluno, contemplando dimensões cognitivas, éticas, culturais e sociais. Assim, espera-se que o estudante que conclui a 12ª classe apresente competências que lhe permitam participar ativamente na sociedade, respeitar a diversidade, agir de forma ética e contribuir para o desenvolvimento sustentável do seu país.

Nesse sentido, destacam-se alguns elementos que compõem o perfil de saída dos alunos da 12ª classe. Assim, Angola (2019, p.26) ao destacar os objetivos dessa classe afirma que:

3.10.2.1 Favorecer a utilização da língua portuguesa com correção e fluência nas diferentes formas de comunicação. 3.10.2.2 Assegurar condições para que os alunos possam expressar-se com fluência em pelo menos uma língua estrangeira. 3.10.2.3 Promover a identificação criativa dos alunos com a realidade angolana, proporcionando conhecimentos sólidos sobre a história, geografia, aspectos socioculturais e socioeconómicos do país. 3.10.2.4 Proporcionar bases teóricas que permitam aos alunos familiarizar-se com diferentes sistemas de interpretação da realidade. 3.10.2.5 Favorecer a formação profissional dos jovens por meio da preparação tecnológica, visando a inserção no mundo do trabalho. 3.10.2.6 Promover o desenvolvimento, consolidação e aprofundamento de formas científicas de raciocínio. 3.10.2.7 Desenvolver técnicas de pesquisa com base para o enriquecimento dos conhecimentos. 3.10.2.8 Desenvolver capacidades de integração, elaboração e assimilação de informações e mensagens. 3.10.2.9 Assegurar o desenvolvimento de capacidades de observação e de análise. 3.10.2.10 Fomentar atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal baseadas em confiança e cooperação.

Nesse sentido, o perfil de saída reforça o papel do ensino secundário como uma etapa decisiva na formação do cidadão, articulando a preparação académica com a formação humana, científica e social, de modo a responder às exigências da sociedade contemporânea. Ao término dessa etapa, espera-se que o estudante apresente maturidade intelectual, autonomia, pensamento crítico e capacidade de aplicar os conhecimentos científicos em diferentes contextos da vida social, académica e profissional.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a organização do sistema educativo angolano e a estrutura curricular da disciplina de Biologia no II Ciclo do Ensino Secundário Geral são resultado de um processo histórico marcado por profundas transformações políticas, sociais, culturais e educacionais. Desde o período colonial até as reformas implementadas após a independência, a educação passou por diferentes momentos de reorganização, refletindo as mudanças ocorridas na sociedade angolana.

No que se refere especificamente à disciplina de Biologia, verificou-se que o currículo se encontra estruturado de forma progressiva e articulada, contemplando

conteúdos que abrangem desde a ultraestrutura celular e os processos bioenergéticos até temas relacionados à genética, evolução, sistemática, ecologia e fisiologia vegetal e animal. Essa organização curricular busca favorecer a construção gradual do conhecimento científico, possibilitando aos estudantes compreender os fenômenos biológicos em diferentes níveis de complexidade.

Além disso, constatou-se que a Biologia ocupa posição de destaque na Área de Ciências Físicas e Biológicas, tanto em função de sua carga horária quanto de sua relevância para a formação científica dos estudantes. A disciplina contribui para o desenvolvimento de capacidades investigativas, analíticas e reflexivas, preparando os alunos para a continuidade dos estudos e para a participação crítica na sociedade.

Dessa forma, o estudo do contexto educacional angolano constitui uma etapa fundamental para a análise comparativa proposta nesta pesquisa, uma vez que permite compreender as particularidades históricas, legais, curriculares e pedagógicas que caracterizam o ensino de Biologia nesse país.

Considerando que a Educação Comparada pressupõe a análise de diferentes realidades educacionais, torna-se necessário examinar também o contexto brasileiro, identificando os fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e educacionais que influenciaram a constituição de seu sistema de ensino e a organização curricular da disciplina de Biologia. Assim, o capítulo seguinte apresenta uma caracterização do contexto brasileiro, servindo de base para a comparação entre os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio de Angola e do Brasil.

4. ASPECTO HISTÓRICOS, POLÍTICOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DO BRASIL

Esta seção apresenta uma caracterização do Ensino Médio brasileiro, com ênfase na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na qual se insere a disciplina de Biologia. Para essa análise, toma-se como principal referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, são abordados aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e educacionais que contribuíram para a configuração do sistema de ensino brasileiro e para a definição das políticas curriculares que orientam essa etapa da escolarização.

Além disso, são discutidas as principais diretrizes que fundamentam o ensino e a aprendizagem na Área de Ciências da Natureza, buscando compreender como os conhecimentos biológicos são selecionados, organizados e desenvolvidos no currículo do Ensino Médio. A análise desses elementos torna-se fundamental para a compreensão do contexto educacional brasileiro e para a identificação das características que influenciam a estruturação dos conteúdos curriculares de Biologia.

Dessa forma, a presente seção fornece os subsídios necessários para a comparação entre os currículos de Biologia de Angola e do Brasil, permitindo analisar semelhanças, diferenças e especificidades presentes nos dois sistemas educacionais.

A análise desses elementos torna-se fundamental para esta pesquisa, uma vez que a estrutura e o funcionamento da educação em um país estão diretamente relacionados às suas transformações históricas, às características políticas e às condições socioeconômicas da sociedade. Assim, compreender o percurso histórico do Brasil contribui para interpretar as bases que sustentam a organização de seu sistema de ensino e suas políticas educacionais.

Inicialmente, o capítulo apresenta uma breve caracterização do país, abordando sua localização geográfica, organização político-administrativa, aspectos demográficos e culturais, bem como alguns marcos importantes de sua formação histórica. Em seguida, discute-se a organização do sistema educacional brasileiro, com destaque para a estrutura da Educação Básica e para os fundamentos legais que orientam o funcionamento do ensino no país, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a BNCC.

Além disso, o capítulo aborda a caracterização do Ensino Médio no contexto da Educação Básica no Brasil, enfatizando suas finalidades, organização curricular e

principais reformas recentes. Nesse sentido, também são apresentadas as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, área que integra a disciplina de Biologia, foco central desta pesquisa.

A análise do contexto educacional brasileiro possibilita compreender como o currículo do Ensino Médio está estruturado e quais são as diretrizes que orientam o ensino de Biologia no país. Essa compreensão é essencial para a realização da análise comparativa proposta nesta dissertação, que busca identificar semelhanças e diferenças entre os conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio de Angola e do Brasil.

4.1 Organização do Sistema de ensino no Brasil

O Brasil é o maior país da América do Sul e o único do continente americano cuja língua oficial é o português. Considerado uma das maiores economias do mundo, o país apresenta grande diversidade natural e uma das maiores biodiversidades do planeta.

Oficialmente denominado República Federativa do Brasil, o país localiza-se no continente americano, especificamente na América do Sul. A leste é banhado pelo Oceano Atlântico e a Oeste faz fronteira com diversos países sul-americanos, como Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Venezuela, além de outros países da região. Ao Norte, parte do território brasileiro é atravessada pela Linha do Equador, enquanto ao sul passa o Trópico de Capricórnio.

O Brasil possui uma área aproximada de 8.510.820,623 km², sendo o maior país da América do Sul em extensão territorial. Sua capital é Brasília, a moeda oficial é o Real, e o sistema de governo é uma República Federativa Presidencialista, com sistema político multipartidário, que admite a existência de vários partidos políticos.

Com uma população estimada em mais de 200 milhões de habitantes, o Brasil é também um dos países mais populosos do mundo. No entanto, devido à grande extensão territorial, apresenta baixa densidade demográfica em comparação com outros países, sendo considerado um país populoso, mas relativamente pouco povoado.

Além disso, o Brasil destaca-se por sua ampla diversidade cultural, étnica e religiosa, resultado da mistura histórica entre povos indígenas, africanos, europeus e

imigrantes de diversas partes do mundo. O território brasileiro também apresenta grande variedade de paisagens naturais, com diferentes tipos de vegetação, clima, relevo, fauna e flora. “A língua portuguesa, adotada como idioma oficial, reflete o processo histórico de colonização portuguesa ocorrido a partir do século XVI”. (SOUSA, 2013, p. 75).

O Quadro 5 apresenta os principais indicadores geográficos, políticos, demográficos e socioeconômicos do Brasil, oferecendo uma visão geral das características que configuram o contexto nacional. A análise desses dados permite compreender aspectos fundamentais da organização do país, bem como fatores que influenciam diretamente a formulação de políticas públicas, incluindo aquelas voltadas para a educação.

Quadro 5 - Dados geográficos do Brasil

Nome Oficial	República Federativa do Brasil
Gentílico	Brasileiro(a)
Localização	América do Sul
Capital	Brasília
Governo	República Federativa Presidencialista e Sistema Político Multipartidarista (Admite Vários Partidos Políticos)
Moeda	Real
Área	8.510.820,623 Km ²
População	208.494.900 habitantes
Densidade Demográfica	24,64 habitantes por quilômetro Quadrado
Produto Interno Bruto	US\$ 2,056 Trilhão
Índice de Desenvolvimento Humano	0,76

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado, Mundo da Educação, 2026).

O território brasileiro é dividido em 26 estados e um Distrito Federal, portanto, em 27 unidades federativas que se distribuem nas cinco regiões do país, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Estados e suas capitais (Brasil)

ESTADOS	CAPITAIS
Acre (AC)	Rio Branco
Alagoas (AL)	Maceió
Amapá (AP)	Macapá
Amazonas (AM)	Manaus
Bahia (BA)	Salvador
Ceará (CE)	Fortaleza
Distrito Federal (DF)	Brasília
Espírito Santo (ES)	Vitória
Goiás (GO)	Goiânia
Maranhão (MA)	São Luís
Mato Grosso (MT)	Cuiabá
Mato Grosso do Sul (MS)	Campo Grande
Minas Gerais (MG)	Belo Horizonte
Pará (PA)	Belém
Paraíba (PB)	João Pessoa
Paraná (PR)	Curitiba
Pernambuco (PE)	Recife
Piauí (PI)	Teresina
Rio de Janeiro (RJ)	Rio de Janeiro
Rio Grande do Norte (RN)	Natal
Rio Grande do Sul (RS)	Porto Alegre
Rondônia (RO)	Porto Velho
Roraima (RR)	Boa Vista
Santa Catarina (SC)	Florianópolis
São Paulo (SP)	São Paulo
Sergipe (SE)	Aracaju
Tachonais (TO)	Palmas

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado, Mundo da Educação, 2026).

A Figura 4 apresenta o mapa político do Brasil, evidenciando a divisão territorial do país em 26 estados e um Distrito Federal, totalizando 27 unidades federativas. Cada estado encontra-se identificado por seu respectivo nome e capital, demonstrando a organização político-administrativa do território brasileiro.

A distribuição das unidades federativas pelas cinco grandes regiões geográficas — Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul — revela a ampla extensão territorial do país e a diversidade de características naturais, econômicas, sociais e culturais existentes entre as diferentes regiões. Essa organização administrativa possibilita a descentralização de diversas políticas públicas, incluindo aquelas relacionadas à educação, à saúde e ao desenvolvimento regional.

No campo educacional, a estrutura federativa brasileira exerce influência direta sobre a organização dos sistemas de ensino, uma vez que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios compartilham responsabilidades na formulação e execução das políticas educacionais. Embora existam diretrizes nacionais que orientam a Educação Básica, cada sistema de ensino possui autonomia para adequar suas ações às especificidades regionais e locais.

Dessa forma, a compreensão da organização territorial e político-administrativa do Brasil constitui um elemento importante para a análise do contexto educacional brasileiro, permitindo compreender como fatores regionais podem influenciar a implementação das políticas públicas e a organização curricular nas diferentes unidades federativas do país.

Figura 4 - Divisão político-administrativa do Brasil: estados e capitais



Fonte: Brasil Escola (2026)

A história do Brasil compreende o estudo dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que marcaram a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo do tempo. Segundo Fausto (2013, p. 13), a trajetória histórica do país é tradicionalmente dividida em grandes períodos — Brasil Pré-colonial, Brasil Colonial, Brasil Imperial e Brasil Republicano — que permitem compreender as transformações ocorridas desde a ocupação do território pelos povos indígenas até a constituição do Estado nacional contemporâneo.

O período pré-colonial corresponde ao momento anterior à ocupação efetiva do território pelos portugueses e caracteriza-se pela presença de diversos povos indígenas, que possuíam formas próprias de organização social, econômica, política e cultural. Esses povos desenvolveram diferentes modos de vida, sistemas de crenças, línguas e formas de utilização dos recursos naturais, constituindo importante patrimônio histórico e cultural da formação brasileira.

Com a chegada da expedição portuguesa liderada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, iniciou-se o período colonial, marcado pela incorporação do território brasileiro ao Império Português. A partir desse momento, foram estabelecidas relações de dominação política, exploração econômica e ocupação territorial que influenciaram profundamente a formação da sociedade brasileira.

A economia colonial foi inicialmente baseada na exploração de recursos naturais e, posteriormente, consolidou-se por meio da produção agrícola voltada para a exportação, especialmente da cana-de-açúcar. Esse modelo econômico esteve fortemente associado à utilização da mão de obra escravizada, inicialmente indígena e, em seguida, predominantemente africana, constituindo um dos elementos centrais da estrutura social e econômica da colônia.

Além dos impactos econômicos, o período colonial também promoveu profundas transformações culturais e sociais, resultantes do contato entre povos indígenas, europeus e africanos. Esse processo contribuiu para a formação da diversidade étnica e cultural que caracteriza a sociedade brasileira, embora tenha sido marcado por relações de desigualdade, violência e exclusão social.

Nesse contexto, a educação colonial esteve fortemente vinculada à atuação das ordens religiosas, especialmente dos jesuítas, que assumiram papel relevante na catequese indígena e na difusão da cultura europeia. A escolarização era limitada e destinada a grupos específicos da população, refletindo as desigualdades sociais presentes no período. Dessa forma, muitos dos desafios relacionados à educação e à organização social do Brasil possuem raízes históricas que remontam ao período colonial.

De acordo com Fausto (2013, p. 289), “o Brasil Imperial (1822–1889) teve início com a independência política e foi caracterizado pela consolidação do Estado nacional, pela manutenção da monarquia e pela continuidade do sistema escravista até a sua abolição em 1888”. Esse período foi marcado pela construção das instituições políticas do país, pela expansão da economia cafeeira e pela gradual formação de uma identidade nacional, embora persistissem profundas desigualdades sociais e limitações no acesso à educação e à participação política.

Com a Proclamação da República, em 1889, iniciou-se o período republicano, que permanece até os dias atuais. Ao longo desse período, o Brasil passou por importantes transformações políticas, econômicas e sociais, incluindo os processos de industrialização, urbanização e modernização do Estado. Também ocorreram mudanças significativas na ampliação dos direitos sociais e civis, na organização das instituições públicas e na expansão dos sistemas educacionais, embora o país continue enfrentando desafios relacionados à redução das desigualdades sociais e à consolidação da democracia.

Nesse contexto, a educação passou a assumir papel cada vez mais relevante

como instrumento de desenvolvimento social e econômico, tornando-se objeto de diferentes políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à escolarização e para a melhoria da qualidade do ensino. As transformações ocorridas ao longo do período republicano influenciaram diretamente a organização do sistema educacional brasileiro, resultando na criação de legislações, diretrizes curriculares e políticas educacionais que orientam a educação nacional na atualidade.

Assim, o estudo da história do Brasil possibilita compreender como os processos históricos contribuíram para a formação da sociedade brasileira e para a configuração de suas instituições. Além disso, favorece uma análise crítica das relações entre passado e presente, permitindo compreender os fatores que influenciaram a organização política, econômica, social e educacional do país.

Diante disso, torna-se relevante examinar de que maneira essas transformações históricas repercutiram na estruturação do sistema educacional brasileiro. Assim, o tópico seguinte apresenta uma caracterização da organização da educação no Brasil, destacando seus principais marcos legais, sua estrutura administrativa e as diretrizes que orientam o funcionamento da Educação Básica.

4.2 Organização do Sistema de ensino no Brasil

O sistema educacional brasileiro está fundamentado em princípios legais que visam garantir o direito à educação, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a oferta de ensino com qualidade para toda a população. Sua organização encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que estabelecem as responsabilidades dos entes federativos e os princípios que orientam a educação nacional.

Nesse contexto, o sistema de ensino brasileiro caracteriza-se por uma estrutura descentralizada e articulada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurando a cooperação entre os diferentes níveis de governo e respeitando as especificidades regionais e locais. Essa organização busca promover a universalização do acesso à educação e garantir a implementação das políticas educacionais em todo o território nacional (BRASIL, 1996).

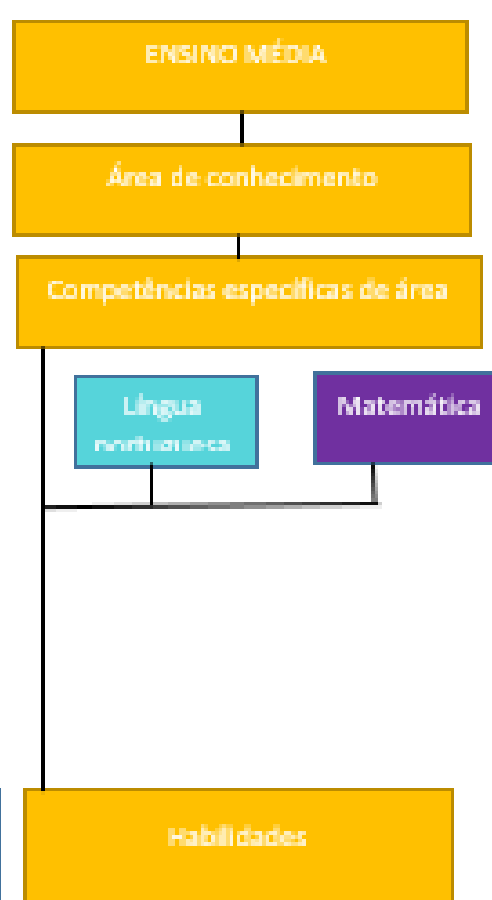
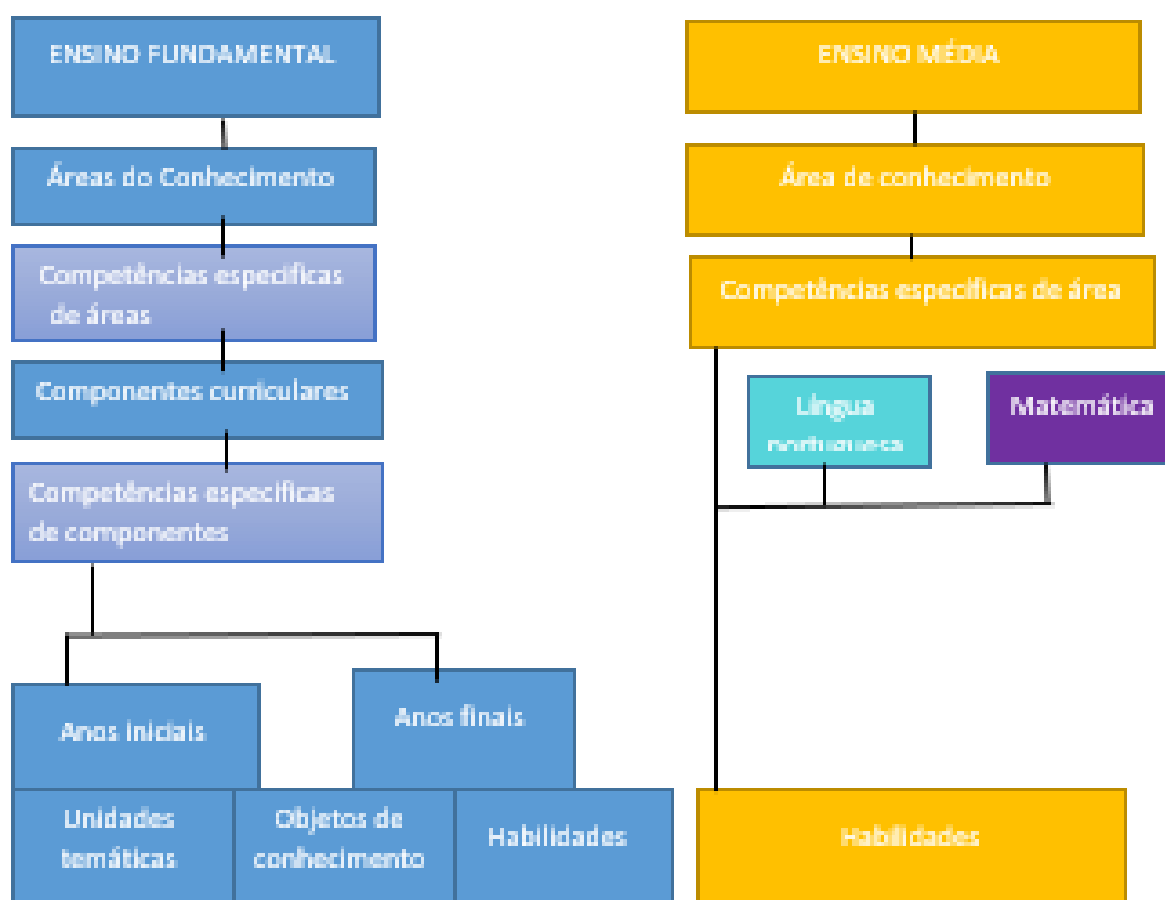
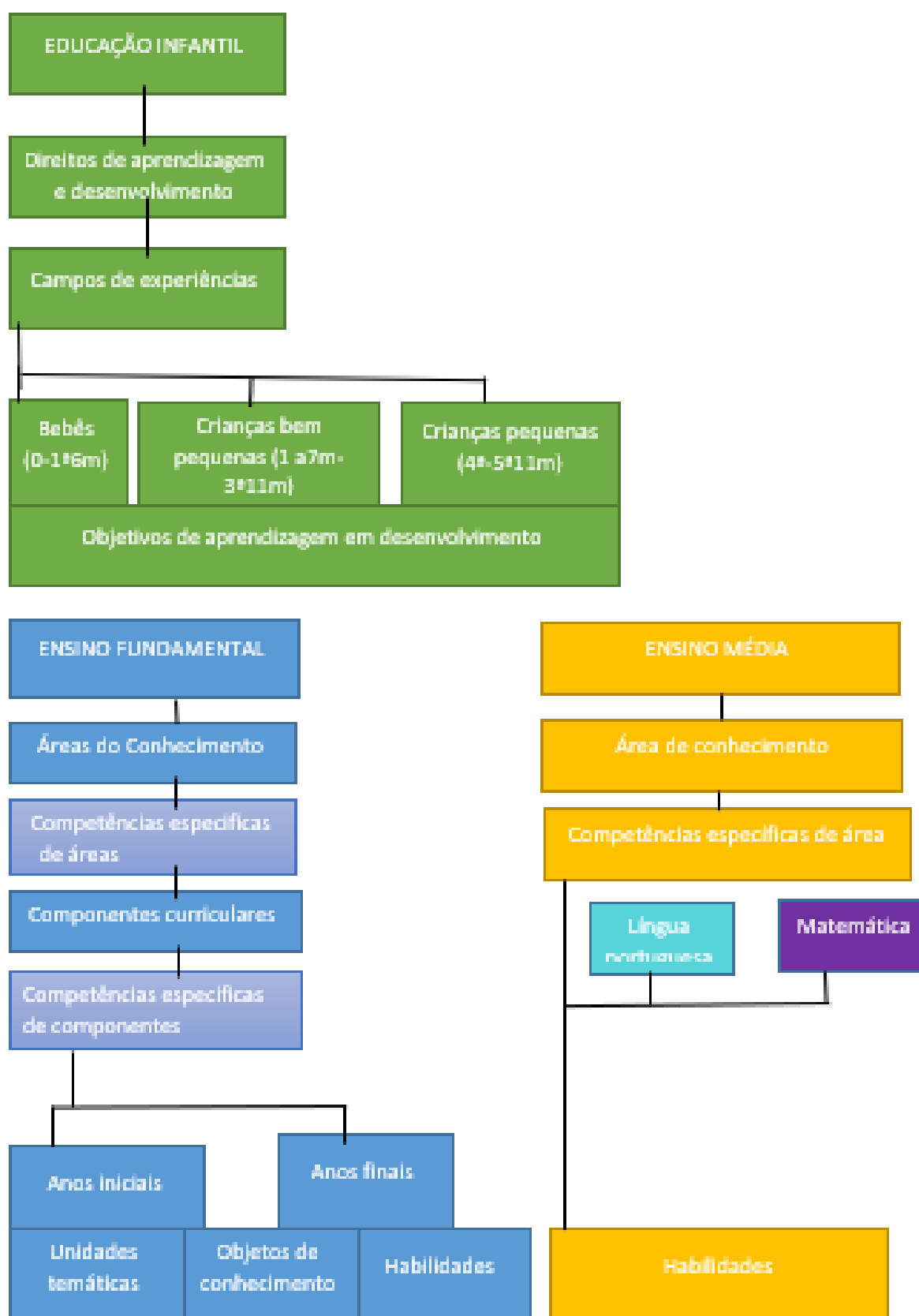
A Educação Básica constitui a principal etapa da formação escolar e está organizada em diferentes níveis e modalidades de ensino, visando atender às

necessidades formativas dos estudantes ao longo de seu percurso educacional. Além da definição das etapas de ensino, a legislação educacional brasileira estabelece diretrizes curriculares que orientam a organização dos conteúdos, das competências e das habilidades a serem desenvolvidas nas escolas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha papel fundamental na orientação do processo educativo, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. O documento busca promover maior equidade educacional e assegurar referências comuns para a elaboração dos currículos das redes e instituições de ensino.

A Figura 5 apresenta a estrutura organizacional da Educação Básica no Brasil, conforme orientações da BNCC. O esquema evidencia a organização das etapas de ensino e os principais elementos que orientam o processo de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória escolar dos estudantes brasileiros.

Figura 5 - Competências gerais da educação básica no Brasil



Fonte: BNCC (2018)

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e destina-se às crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa é ofertada em creches, destinadas às crianças de até três anos, e em pré-escolas, voltadas para crianças de quatro e cinco anos. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental correspondem ao período compreendido entre o 1.º e o 5.º ano, atendendo, em geral, crianças com idades entre seis e dez anos. Essa etapa tem como finalidade assegurar a alfabetização e o letramento, bem como favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais dos estudantes. Nela, os conhecimentos são trabalhados de forma integrada, buscando consolidar aprendizagens essenciais que servirão de base para o aprofundamento dos estudos nas etapas posteriores da Educação Básica.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental abrangem do 6.º ao 9.º ano, atendendo estudantes, geralmente, entre 11 e 14 anos de idade. Nessa etapa, ocorre a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos anteriormente, com a introdução de componentes curriculares mais especializados e organizados por áreas do conhecimento. O estudante passa a desenvolver competências relacionadas à análise crítica, à resolução de problemas e à compreensão mais sistematizada dos fenômenos sociais, culturais, científicos e tecnológicos.

Conforme destaca Libâneo (2013, p. 141):

O currículo torna-se mais diversificado e organizado por disciplinas, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, além de prepará-los para a etapa seguinte da Educação Básica, o Ensino Médio.

O Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, sendo destinado, em geral, a jovens entre 15 e 17 anos de idade.” Essa etapa tem como objetivos consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, bem como desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 2017, p.83).

A Educação Superior, por sua vez, é oferecida em instituições públicas e privadas e tem como finalidade formar profissionais em diferentes áreas do

conhecimento, promover a pesquisa científica e incentivar atividades de extensão voltadas à sociedade. Essa etapa compreende cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), além de cursos de extensão.

Além dos níveis e etapas de ensino, o sistema educacional brasileiro contempla diferentes modalidades de educação, que podem ocorrer em diversos níveis de ensino, tais como: “Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (EaD)”. (BRASIL, 2017, p.148).

Dessa forma, a estrutura do ensino no Brasil está organizada de modo a assegurar uma formação progressiva e integrada, respeitando as diferentes fases do desenvolvimento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constitui o principal instrumento legal que orienta essa organização, garantindo a unidade do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, a flexibilidade necessária para atender à diversidade social e cultural do país. Nesse contexto, o sistema educacional busca articular políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Considerando que o Ensino Médio representa a etapa final da Educação Básica e constitui o foco central desta pesquisa, torna-se importante compreender de que forma essa etapa está organizada no contexto educacional brasileiro. Assim, no tópico seguinte, apresenta-se a caracterização do Ensino Médio no contexto da Educação Básica no Brasil.

4.2.1 Caracterização do Ensino Médio no contexto da Educação Básica no Brasil

O Ensino Médio no Brasil constitui a etapa final da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Possui duração de três anos e destina-se, em geral, a estudantes entre 15 e 17 anos de idade, embora também possa atender jovens e adultos em outras faixas etárias.

Essa etapa tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como preparar os estudantes para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, busca promover o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Nas últimas décadas, o Ensino Médio brasileiro passou por importantes transformações, especialmente a partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Entre as principais mudanças promovidas pela legislação destacam-se a ampliação progressiva da carga horária escolar, a reorganização curricular por meio da Formação Geral Básica orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a instituição dos itinerários formativos e a ampliação das possibilidades de oferta da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio.

A reforma também introduziu maior flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes aprofundem seus estudos em áreas específicas do conhecimento por meio dos itinerários formativos, organizados em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Segundo seus defensores, essas mudanças buscam tornar o currículo mais atrativo e alinhado aos interesses dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Além disso, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, em 2018, a organização curricular dessa etapa passou a ser orientada pelas competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. A BNCC estabelece referências nacionais para a construção dos currículos, procurando assegurar maior equidade educacional e garantir direitos de aprendizagem comuns em todo o território brasileiro.

À primeira vista, a análise dos documentos normativos que orientam o Ensino Médio brasileiro revela a intenção de articular uma formação geral comum com maior flexibilidade curricular, buscando responder às demandas contemporâneas e contribuir para a formação de estudantes críticos, autônomos e capazes de atuar em diferentes contextos sociais e profissionais.

Entretanto, as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio não constituem um consenso no campo educacional. Diversos pesquisadores têm apontado limites e contradições presentes na proposta, especialmente no que se refere à flexibilização curricular e às condições concretas de sua implementação nos diferentes sistemas de ensino.

Krawczyk (2017), Ferretti (2018) e Silva (2018), por exemplo, argumentam que

a reorganização curricular pode favorecer a fragmentação da formação dos estudantes e ampliar desigualdades educacionais, sobretudo em contextos nos quais a oferta dos itinerários formativos é restrita. Segundo esses autores, a redução do espaço destinado a determinados componentes curriculares pode limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos científicos considerados fundamentais para sua formação integral.

Dessa forma, embora a legislação apresente a reforma como uma estratégia voltada à modernização da educação e à ampliação das oportunidades formativas, seus impactos e resultados permanecem objeto de debates e análises no campo da Educação. Tais discussões tornam-se particularmente relevantes para esta pesquisa, uma vez que a reorganização curricular influencia diretamente a seleção, a distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos da área de Ciências da Natureza e, conseqüentemente, da disciplina de Biologia no Ensino Médio brasileiro.

Lopes (2019, p.61) afirma que:

O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser.

O exposto anteriormente revela que o currículo constitui uma construção social e histórica, estando diretamente relacionado ao contexto, à cultura e às escolhas realizadas pelos sujeitos e instituições responsáveis por sua elaboração. Nesse sentido, não é possível incluir no currículo escolar a totalidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade, uma vez que todo processo curricular envolve seleções, prioridades e exclusões. Assim, os conteúdos ensinados na escola refletem valores, interesses, concepções de sociedade e relações de poder presentes em determinado contexto histórico, não correspondendo a uma seleção neutra do conhecimento.

Além disso, o currículo encontra-se em constante transformação, sendo reformulado e adaptado em função das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, os itinerários formativos constituem um dos principais elementos da reorganização curricular do Ensino Médio brasileiro, sendo concebidos como percursos que possibilitam aos estudantes aprofundar conhecimentos em áreas específicas de interesse. Essa proposta busca flexibilizar a organização curricular e ampliar as

possibilidades de formação ao longo da trajetória escolar.

Embora os itinerários formativos tenham sido incorporados ao Ensino Médio por meio da Lei n.º 13.415/2017, a ideia de percursos formativos já estava presente em documentos educacionais anteriores. Durante os debates que subsidiaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Ministério da Educação definiu os itinerários formativos como “roteiros de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2010, p. 20).

Entretanto, a implementação dos itinerários formativos tem suscitado debates no campo educacional. Embora a proposta seja apresentada como uma estratégia para ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes, diversos pesquisadores questionam até que ponto essa escolha ocorre efetivamente, considerando as desigualdades estruturais existentes entre as redes de ensino e as limitações na oferta de determinados itinerários em muitas escolas brasileiras.

Nesse contexto, os itinerários formativos organizam-se em percursos que articulam componentes curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudo e práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa organização busca atender às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela complexidade dos problemas sociais, pela diversidade cultural e pelas constantes transformações científicas e tecnológicas.

Além disso, os itinerários formativos buscam articular a Formação Geral Básica com a preparação para a vida social, acadêmica e profissional, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes. Essa proposta procura aproximar os processos de ensino e aprendizagem das expectativas, interesses e projetos de vida dos jovens, favorecendo uma participação mais ativa em sua trajetória educacional.

Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser concebido apenas como receptor de conteúdos previamente definidos e passa a assumir um papel mais participativo na construção de seu percurso formativo. Dessa forma, busca-se estimular a autonomia, o protagonismo juvenil e a capacidade de tomar decisões relacionadas à continuidade dos estudos, à inserção profissional e à atuação na sociedade.

4.3 Diferença entre os itinerários formativos de Angola e do Brasil

A organização curricular do Ensino Médio em Angola e no Brasil apresenta diferenças significativas, especialmente no que se refere à flexibilidade curricular e à autonomia atribuída aos estudantes em seu processo formativo.

No contexto angolano, o currículo é estruturado de forma centralizada e disciplinar, sendo definido pelos órgãos competentes do Estado. Os conteúdos são organizados por disciplinas específicas, como Biologia, Física e Química, seguindo uma sequência previamente estabelecida e com reduzidas possibilidades de adaptação às necessidades e aos interesses dos estudantes.

Esse modelo reflete uma concepção mais tradicional de ensino, centrada na sistematização e na transmissão dos conhecimentos científicos. De acordo com Libâneo (2013, p. 149), “a organização curricular tradicional tende a priorizar a sistematização dos conhecimentos científicos, muitas vezes limitando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem”.

No contexto brasileiro, por sua vez, a implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, introduziu os chamados itinerários formativos, considerados uma das principais inovações da atual estrutura curricular. Nesse modelo, o currículo é composto pela Formação Geral Básica e pelos itinerários formativos, possibilitando aos estudantes aprofundar conhecimentos em áreas específicas de interesse, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Essa proposta busca ampliar a flexibilidade curricular e favorecer o protagonismo juvenil na construção do percurso formativo.

Segundo Saviani (1984), “a educação deve articular conteúdos e práticas pedagógicas de forma a garantir não apenas a transmissão do saber, mas também a formação crítica do indivíduo”. Nessa perspectiva, os itinerários formativos procuram aproximar-se dessa concepção ao possibilitar experiências de aprendizagem mais contextualizadas e alinhadas aos interesses e projetos de vida dos estudantes.

Dessa forma, enquanto Angola mantém uma estrutura curricular mais uniforme e centralizada, o Brasil passou a adotar um modelo caracterizado por maior flexibilidade e diversificação dos percursos formativos. Essa diferença evidencia concepções distintas de organização do ensino: de um lado, uma proposta voltada

para a uniformização dos conteúdos e para a garantia de uma formação comum; de outro, uma estrutura que procura conciliar uma base curricular comum com possibilidades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Contudo, é importante destacar que a ampliação da flexibilidade curricular não elimina os desafios relacionados à garantia da qualidade da educação e da equidade no acesso ao conhecimento. Em ambos os países, as formas de organização curricular refletem contextos históricos, políticos e educacionais específicos, evidenciando diferentes estratégias para responder às demandas de formação da juventude e às necessidades de desenvolvimento social.

Quadro 7 – comparativo dos itinerário formativo entre Angola e Brasil

Aspectos	Angola	Brasil
Flexibilidade	Baixa	Alta
Escolha do aluno	Não há ou limitada	Existe
Organização	Disciplinar tradicional	Por áreas e itinerários
Foco	Conteúdo	Projeto de vida mas competências
Currículo	Fixo	Parcialmente flexível

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado, Mundo da Educação, 2019)

O Quadro 7 acima demonstra que, o Brasil os elementos ou seja os aspectos diferenciados estão associados a um modelo mais flexível e centrados no estudante, em Angola observa-se uma estrutura curricular mais tradicional, com pouca margem de escolha, onde o aluno depende do conteúdo fixo dado pelo professor em seu processo de ensino e aprendizagem.

4.4 Aspecto Político Culturais Econômicos e Social da BNCC do Ensino Médio no Brasil

A BNCC configura-se como um importante marco das políticas educacionais brasileiras, orientando a organização dos currículos da Educação Básica e definindo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Inserida em um contexto de transformações políticas,

econômicas, sociais e culturais, a BNCC não apenas reorganiza o currículo, mas também redefine o papel das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Biologia, no Ensino Médio.

No aspecto político, a BNCC está associada às reformas educacionais implementadas nas últimas décadas e à intenção do Estado de estabelecer uma formação básica comum para todos os estudantes do país. Além disso, o documento relaciona-se às políticas voltadas para a promoção da cidadania, da participação social e da melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a BNCC procura definir referenciais nacionais para a aprendizagem, buscando reduzir desigualdades educacionais e assegurar direitos de aprendizagem comuns. Conforme destaca Libâneo (2012, p. 45), “o currículo possui dimensão política porque expressa interesses sociais, culturais e ideológicos presentes na sociedade”.

No campo cultural, a BNCC incorpora, em seu texto, referências à valorização da diversidade cultural brasileira, reconhecendo a pluralidade de identidades, culturas juvenis, povos indígenas, comunidades tradicionais e populações afro-brasileiras. O documento propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão das diferentes manifestações culturais e ao respeito à diversidade social. Entretanto, pesquisadores da área do currículo apontam que a simples incorporação desses temas nos documentos normativos não garante sua efetiva materialização nas práticas escolares, uma vez que sua implementação depende das condições concretas das instituições de ensino e das interpretações realizadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, Freire (1996) defende que a educação deve considerar a cultura e a realidade dos educandos, favorecendo uma formação crítica e socialmente comprometida.

Sob a dimensão econômica, a BNCC está associada às discussões sobre a preparação dos estudantes para as transformações do mundo do trabalho e para as demandas de uma sociedade marcada pelo avanço científico e tecnológico. Nesse contexto, a implementação do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos foi apresentada como uma estratégia para aproximar a educação das novas exigências sociais e profissionais.

Contudo, diferentes autores questionam a crescente aproximação entre as políticas curriculares e as demandas do mercado, argumentando que tal orientação pode reforçar perspectivas utilitaristas da educação e reduzir a centralidade da formação humana mais ampla. Conforme observa Saviani (2008), a educação

encontra-se historicamente relacionada às condições econômicas e sociais de cada sociedade, refletindo disputas e interesses presentes em determinado contexto histórico.

No âmbito social, a BNCC afirma o compromisso com princípios como inclusão, equidade, cidadania e redução das desigualdades educacionais. O documento enfatiza o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à ética, à responsabilidade e à participação social. Entretanto, diversos estudos têm destacado que a efetivação desses princípios depende de fatores que ultrapassam a organização curricular, envolvendo condições materiais das escolas, formação docente, financiamento educacional e desigualdades historicamente produzidas pela própria sociedade brasileira. Nesse sentido, Moreira e Silva (2002, p. 38) afirmam que “o currículo é um espaço de construção social e cultural, influenciado pelas relações de poder existentes na sociedade”.

Dessa forma, a BNCC pode ser compreendida não apenas como um documento orientador do currículo, mas também como uma expressão das disputas políticas, sociais, econômicas e culturais que permeiam o campo educacional. Sua implementação e seus efeitos sobre a formação dos estudantes permanecem objeto de debates entre pesquisadores, gestores e profissionais da educação, evidenciando que o currículo constitui um campo de tensões, negociações e diferentes projetos de sociedade.

4.5 As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade e na problematização contextualizada no ensino das Ciências envolve no movimento didático-pedagógico

O ensino de Biologia no Ensino Médio desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os fenômenos naturais e suas implicações sociais, ambientais e tecnológicas. Nesse contexto, a organização dos conteúdos curriculares não deve limitar-se à simples transmissão de conhecimentos científicos, mas promover a construção significativa do conhecimento, articulando teoria e prática.

Essa perspectiva exige uma abordagem didático-pedagógica que valorize não apenas os conteúdos e objetivos de ensino, mas também as formas de intervenção no processo de aprendizagem, considerando as realidades socioculturais dos

estudantes e as especificidades do contexto educacional. Nessa direção, Freire (1996, p. 57) destaca que a educação deve partir das experiências concretas vivenciadas pelos educandos, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica. A contextualização, por sua vez, possibilita estabelecer relações entre o conhecimento científico e o cotidiano dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e socialmente relevante.

Além disso, a efetivação desse movimento pedagógico requer uma organização intencional do ensino. Segundo Libâneo (2013, p. 135), “o processo de ensino deve articular conteúdos, objetivos e métodos de forma sistemática, visando ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”. Tal compreensão evidencia que o professor precisa estabelecer relações coerentes entre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar. Esses elementos são indissociáveis e constituem a base do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, articular conteúdos, objetivos e métodos significa organizar o ensino de modo que os conhecimentos selecionados estejam alinhados às finalidades educacionais e que as estratégias metodológicas adotadas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento e às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais significativo e favorece a construção consciente do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2008, p. 78) afirma que a prática educativa deve partir da realidade social dos educandos, avançando para a problematização e, posteriormente, para a sistematização do conhecimento científico. Tal processo contribui para a construção de uma aprendizagem crítica e transformadora, na medida em que relaciona os conteúdos escolares às experiências concretas vividas pelos estudantes.

Dessa forma, a escola não deve apresentar os conteúdos de maneira isolada ou desvinculada da realidade social. Ao contrário, o trabalho pedagógico deve considerar situações presentes no contexto familiar, cultural, econômico e social dos alunos, favorecendo a compreensão dos conhecimentos científicos e despertando o interesse pela aprendizagem.

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, tanto em Angola quanto no Brasil, observa-se a valorização de propostas curriculares que procuram articular os conhecimentos científicos às demandas sociais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a integração entre competências,

habilidades e conteúdos, incentivando abordagens interdisciplinares e contextualizadas. Em Angola, os currículos do Ensino Secundário também enfatizam a necessidade de formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar de maneira consciente na sociedade, embora persistam desafios relacionados à efetivação dessas orientações no cotidiano escolar.

Nesse cenário, as rápidas transformações sociais, científicas e tecnológicas impõem novos desafios ao Ensino Médio. Para responder às necessidades de formação dos jovens e às exigências da sociedade contemporânea, a escola é chamada a promover uma formação integral que articule conhecimentos científicos, desenvolvimento humano e preparação para a vida social e profissional.

Com o objetivo de orientar essa formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as finalidades do Ensino Médio, conforme dispõe o artigo 35:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

As finalidades do Ensino Médio previstas na legislação brasileira evidenciam a preocupação com a consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da Educação Básica e com a preparação dos estudantes para os desafios acadêmicos, profissionais e sociais da contemporaneidade. Além do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, essa etapa busca promover uma formação que contemple o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação cidadã.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca que o Ensino Médio deve garantir a continuidade dos estudos e, simultaneamente, atender às necessidades formativas dos jovens, considerando seus interesses, expectativas e projetos de vida. Conforme estabelece o documento:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Segundo os documentos que orientam a Reforma do Ensino Médio, a flexibilização curricular constitui um dos princípios centrais da nova organização dessa etapa de ensino, buscando possibilitar a construção de currículos mais adequados às especificidades locais e aos diferentes interesses dos estudantes. Nessa perspectiva, os itinerários formativos são apresentados como uma estratégia para ampliar as possibilidades de escolha e favorecer o protagonismo juvenil na construção dos percursos escolares.

Entretanto, tais pressupostos têm sido objeto de debates no campo educacional. Diversos pesquisadores questionam se a flexibilização curricular e a ampliação das possibilidades de escolha ocorrem de maneira efetiva em todas as redes de ensino, considerando as desigualdades regionais e as diferenças de infraestrutura entre as escolas. Além disso, argumenta-se que a oferta limitada de determinados itinerários pode restringir as escolhas dos estudantes, comprometendo o próprio princípio do protagonismo juvenil defendido pela reforma. Nesse sentido, a efetivação dos objetivos propostos pelos documentos oficiais depende das condições concretas de implementação das políticas educacionais nos diferentes contextos escolares.

4.6 A BNCC do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil, estabelecendo as aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

No que se refere ao Ensino Médio, sua implementação está diretamente articulada à Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, que promoveu mudanças significativas na estrutura curricular dessa etapa de ensino, introduzindo novos princípios de organização e flexibilização curricular.

A BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por meio de conhecimentos, competências e

habilidades (BRASIL, 2018).

Nesse documento, mantém-se a noção de competências já presente em políticas curriculares anteriores, bem como a perspectiva de flexibilização curricular prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Embora a organização por competências e habilidades esteja presente em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, a flexibilização curricular assume maior destaque no Ensino Médio por meio da implementação dos itinerários formativos.

Nesse contexto, a proposta curricular passa a combinar uma Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes, com percursos formativos diferenciados, organizados de acordo com as áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Tal reorganização curricular é apresentada pelos documentos oficiais como uma estratégia para ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes e aproximar a escola das diferentes trajetórias juvenis.

Entretanto, essa proposta tem sido objeto de debates no campo educacional. Diversos pesquisadores questionam os impactos da flexibilização curricular sobre a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao acesso aos conhecimentos científicos e à garantia de uma formação comum para todos. Nesse sentido, Pinto e Melo (2021, p. 7) afirmam que:

A presença de setores privados atuando junto à administração pública não é recente e o estudo da história da educação comprova que a tensão entre os setores privados e publicistas surge com a estatização da educação que, no Brasil, ganha expressão a partir das décadas de 1920 e 1930, e perdura até a atualidade a partir de diferentes argumentos e intensidades. A partir da década de 1990, muitas foram as investidas para que esses setores privatistas ganhassem espaço em áreas, até então, exclusivas do Estado, como o caso da educação. A abertura concedida ao privado, por meio da reforma Bresser-Pereira, possibilitou que grandes empresários, a partir da justificativa de busca pela qualidade educacional, colocassem em pauta seus projetos para o ensino público do país, principalmente no tocante ao currículo e avaliação.

As reflexões apresentadas por Pinto (2018) evidenciam que a BNCC não constitui um documento consensual no campo educacional. Ao associar a organização curricular ao desenvolvimento de competências e habilidades passíveis de mensuração por avaliações externas, a Base torna-se alvo de críticas relacionadas à padronização do ensino e ao fortalecimento de mecanismos de controle sobre o trabalho docente e o desempenho estudantil.

Nessa perspectiva, a centralidade atribuída aos resultados das avaliações pode reduzir a autonomia das escolas e dos professores na definição dos conteúdos e das

práticas pedagógicas.

Além disso, a ênfase na formação por competências suscita questionamentos acerca da possível redução da centralidade dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e socialmente relevantes. Para seus críticos, a priorização de habilidades consideradas necessárias à adaptação às demandas contemporâneas do mercado de trabalho pode contribuir para uma formação mais instrumental do que propriamente crítica e emancipadora.

Assim, embora a BNCC seja apresentada como uma proposta voltada à garantia dos direitos de aprendizagem e à melhoria da qualidade da educação, sua implementação tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que se refere aos impactos sobre a formação integral dos estudantes e à organização curricular das diferentes áreas do conhecimento.

No caso específico das Ciências da Natureza, tais discussões tornam-se particularmente relevantes, uma vez que a reorganização curricular promovida pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio influencia diretamente a seleção, a distribuição e o aprofundamento dos conteúdos de Biologia ao longo dessa etapa de ensino. Dessa forma, a análise da BNCC requer não apenas a compreensão de seus objetivos declarados, mas também uma reflexão crítica acerca de seus limites, contradições e possíveis repercussões para a formação científica dos estudantes.

Nesse contexto, a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) apresenta-se como uma importante referência teórico-metodológica para o ensino de Ciências e Biologia, ao propor a articulação entre o conhecimento científico e as problemáticas sociais, ambientais e tecnológicas contemporâneas. Segundo Santos (2007, p. 45), “o ensino de ciências, na perspectiva CTSA, deve favorecer a formação de cidadãos capazes de compreender o papel da ciência e da tecnologia na sociedade, bem como seus impactos no ambiente”. Essa abordagem busca superar modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdos, valorizando a construção crítica e reflexiva do conhecimento.

De forma semelhante, Auler (2002, p. 30) defende que a alfabetização científica e tecnológica constitui condição fundamental para que os indivíduos possam participar ativamente da sociedade e tomar decisões informadas sobre questões que envolvem ciência e tecnologia. Nessa perspectiva, o ensino de Biologia ultrapassa a simples transmissão de conceitos científicos, incorporando discussões relacionadas à saúde pública, à sustentabilidade ambiental, à inovação tecnológica e às implicações sociais

do desenvolvimento científico.

Corroborando essa discussão, Libâneo (2013, p. 142) destaca que os conteúdos escolares devem ser selecionados com base em critérios como relevância social, caráter científico e adequação ao nível de desenvolvimento dos estudantes. Para o autor, o ensino deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, favorecendo aprendizagens significativas. Essa perspectiva aproxima-se dos pressupostos da abordagem CTSA, uma vez que enfatiza a contextualização dos conteúdos e sua relação com a realidade social dos alunos.

Dessa forma, a abordagem CTSA contribui para a compreensão do ensino de Biologia como um processo que articula conhecimentos científicos, questões sociais, desenvolvimento tecnológico e desafios ambientais, favorecendo a formação de estudantes capazes de interpretar criticamente a realidade e de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade contemporânea.

4.7 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza.

Na área de Ciências da Natureza, os conhecimentos conceituais são sistematizados em leis, teorias e modelos. A elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e sistemas tecnológicos são aspectos fundamentais do fazer científico, bem como a identificação de regularidades, invariantes e transformações. Portanto, no Ensino Médio, o desenvolvimento do pensamento científico envolve aprendizagens específicas, com vistas a sua aplicação em contextos diversos.

Na definição das competências específicas e habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram privilegiados conhecimentos conceituais considerando a continuidade à proposta do Ensino Fundamental, sua relevância no

ensino de Física, Química e Biologia e sua adequação ao Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

4.8 Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio tem como finalidade promover a compreensão dos fenômenos naturais e das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver competências que possibilitem aos estudantes interpretar a realidade de forma crítica e fundamentada cientificamente, contribuindo para sua atuação responsável diante dos desafios contemporâneos.

Conforme estabelece a BNCC:

a) Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos com base nas interações entre matéria e energia, de modo a propor ações individuais e coletivas que contribuam para o aperfeiçoamento dos processos produtivos, a minimização dos impactos socioambientais e a melhoria das condições de vida em âmbito local, regional e global; b) Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da vida, da Terra e do cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões acerca do funcionamento e da evolução dos seres vivos e do universo, bem como fundamentar decisões éticas e responsáveis relacionadas às questões científicas e ambientais; c) Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações na sociedade, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, a fim de propor soluções que considerem demandas locais, regionais e globais, além de comunicar conclusões e descobertas em diferentes contextos e por meio de diversas mídias e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 553).

Nesse contexto, a proposta dos itinerários formativos tem sido apresentada pelos documentos oficiais como uma estratégia para ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes e tornar o currículo mais flexível. Entretanto, essa proposta tem sido amplamente debatida no campo educacional. Diversos pesquisadores argumentam que a flexibilização curricular pode resultar na redução do acesso dos estudantes a determinados conhecimentos científicos, especialmente em redes de ensino que não dispõem de condições para ofertar todos os itinerários previstos pela legislação.

Além disso, questiona-se se a ampliação das possibilidades de escolha ocorre

de maneira efetiva, uma vez que, em muitas escolas, a oferta dos itinerários é condicionada à disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros, limitando a autonomia dos estudantes na definição de seus percursos formativos. Outro aspecto frequentemente destacado pela literatura refere-se ao risco de aprofundamento das desigualdades educacionais entre diferentes regiões e redes de ensino, uma vez que as condições de implementação da reforma variam significativamente no território brasileiro.

Dessa forma, as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC evidenciam a existência de diferentes concepções acerca da formação escolar, do currículo e do papel da educação na sociedade contemporânea. Embora seus defensores argumentem que a flexibilização curricular amplia as oportunidades de aprendizagem e aproxima a escola dos interesses dos jovens, seus críticos apontam possíveis impactos sobre a formação geral dos estudantes e sobre o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos.

Nesse sentido, a análise do Ensino Médio brasileiro requer a consideração tanto dos objetivos expressos nos documentos oficiais quanto das críticas e controvérsias que acompanham sua implementação. Essas discussões tornam-se particularmente relevantes para esta pesquisa, uma vez que influenciam diretamente a organização curricular da Área de Ciências da Natureza e, conseqüentemente, a seleção e a distribuição dos conteúdos de Biologia no contexto escolar brasileiro.

5. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE ANGOLA E DO BRASIL

O currículo constitui um elemento central na organização do processo educativo, pois orienta a seleção dos conteúdos, das metodologias e das finalidades que norteiam o ensino e a aprendizagem. No contexto do Ensino Médio, especialmente na Área de Ciências da Natureza, o currículo assume papel estratégico na formação científica dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a compreensão dos fenômenos naturais e para a análise das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Nesse contexto, torna-se pertinente realizar uma análise comparativa dos documentos curriculares de Angola e do Brasil, considerando seus fundamentos legais, organizacionais e pedagógicos. Tal análise possibilita identificar aproximações e distanciamentos entre os dois sistemas educacionais, bem como compreender as concepções de formação, ensino e aprendizagem que orientam a organização curricular da disciplina de Biologia em cada país. Além disso, permite evidenciar as especificidades de cada contexto educacional, contribuindo para uma compreensão mais ampla da estruturação dos currículos e de suas implicações para a formação científica dos estudantes.

5.1 Currículo de Ciências da Natureza no Brasil

A organização curricular no Brasil, especialmente no Ensino Médio, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias reúne os componentes curriculares de Biologia, Física e Química, propondo uma abordagem integrada dos conhecimentos científicos e de suas relações com questões sociais, tecnológicas e ambientais.

De acordo com a BNCC, “a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias tem o compromisso de desenvolver o letramento científico, possibilitando que os estudantes compreendam, interpretem e atuem no mundo natural, social e tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 547). Nessa perspectiva, a organização curricular está fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades, enfatizando a

interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos científicos.

O documento também propõe que o ensino esteja articulado a situações do cotidiano e aos desafios da sociedade contemporânea, incentivando a compreensão dos fenômenos científicos em diferentes contextos. Para tanto, destaca a importância de metodologias investigativas e da resolução de problemas como estratégias para a construção das aprendizagens. Conforme a BNCC, “o ensino de Ciências da Natureza deve favorecer práticas investigativas que estimulem a curiosidade, a formulação de hipóteses e a análise de evidências” (BRASIL, 2018, p. 549).

Entretanto, pesquisadores da área educacional têm apontado que a organização curricular baseada em competências e habilidades não está isenta de críticas. Entre os principais questionamentos destacam-se a possibilidade de redução da centralidade dos conhecimentos científicos sistematizados e a ênfase em aprendizagens voltadas para a adaptação às demandas contemporâneas, em detrimento de uma formação científica mais ampla e crítica.

Assim, embora a BNCC proponha uma abordagem que articula conhecimentos científicos, competências e práticas investigativas, sua implementação e seus efeitos sobre o ensino das Ciências da Natureza permanecem objeto de debates no campo educacional. Essas discussões tornam-se particularmente relevantes para a presente pesquisa, uma vez que influenciam diretamente a organização dos conteúdos de Biologia no currículo do Ensino Médio brasileiro.

5.2 Currículo de Ciências da Natureza em Angola

Em Angola, o currículo do Ensino Secundário Geral (II Ciclo) é regulamentado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20) e pelos programas oficiais elaborados pelo Ministério da Educação. Diferentemente da organização curricular adotada no Brasil, a estrutura curricular angolana mantém uma configuração predominantemente disciplinar, na qual Biologia, Física e Química são desenvolvidas como componentes curriculares autônomos, com objetivos, conteúdos e orientações metodológicas específicos.

A legislação educacional angolana estabelece que “o ensino secundário visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino primário e preparar o aluno para o ensino superior ou para a vida ativa” (ANGOLA, 2019, p. 23). Nesse contexto, os programas curriculares apresentam conteúdos organizados de forma

sequencial e progressiva, definidos a partir de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação previamente estabelecidos.

Observa-se que essa organização curricular atribui centralidade aos conhecimentos científicos sistematizados, estruturando os conteúdos segundo a lógica interna de cada disciplina. No caso da Biologia, os programas oficiais orientam o desenvolvimento gradual dos conceitos biológicos ao longo das diferentes classes do II Ciclo do Ensino Secundário, buscando assegurar a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens.

Além disso, embora os documentos curriculares prevejam a realização de atividades práticas e experimentais, a estrutura curricular permanece fortemente vinculada à organização disciplinar dos conhecimentos. Conforme estabelece o Ministério da Educação, “o ensino da Biologia no II ciclo deve assegurar a aquisição progressiva de conhecimentos científicos fundamentais, respeitando a lógica interna da disciplina” (ANGOLA, 2019, p. 12).

Entretanto, assim como ocorre em outros sistemas educacionais, a organização curricular angolana também pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas. Se, por um lado, a estrutura disciplinar favorece a sistematização e o aprofundamento dos conhecimentos científicos, por outro, pode apresentar desafios relacionados à integração entre áreas do conhecimento e à contextualização dos conteúdos frente às demandas sociais contemporâneas. Dessa forma, a compreensão do currículo angolano exige considerar tanto seus fundamentos legais e pedagógicos quanto as condições concretas de sua implementação no contexto educacional do país.

5.3 Semelhanças e diferenças dos temas e currículos de Angola e do Brasil

A análise comparativa dos conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil constitui uma etapa fundamental desta pesquisa, uma vez que possibilita compreender como diferentes sistemas educacionais organizam seus currículos, conteúdos e orientações pedagógicas, considerando os contextos históricos, políticos, econômicos e sociais em que estão inseridos.

No campo da Educação Comparada, Bereday (1972) destaca que a comparação não se limita à identificação de semelhanças e diferenças entre sistemas

educacionais, mas busca compreender e interpretar os fatores que explicam tais aproximações e distanciamentos.

Nesse contexto, a etapa da interpretação permite analisar os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais que influenciam a organização de cada sistema educativo. Os aspectos históricos contribuem para compreender a evolução dos sistemas de ensino; os aspectos políticos evidenciam a forma como os governos estruturam e orientam as políticas educacionais; os aspectos econômicos permitem analisar a influência das condições financeiras e dos investimentos públicos sobre a educação; e os aspectos sociais demonstram como os processos educativos se relacionam com as dinâmicas e transformações da sociedade.

Conforme destaca Bereday (1972, p. 51):

Referindo-os a uma rosácea de diferentes disciplinas, o estudante se torna capaz de avaliar não apenas os acontecimentos educacionais, mas também suas causas e conexões. É o porquê mais do que o como que permite avançar para a comparação.

Após a realização das etapas de descrição e interpretação dos currículos de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil, torna-se necessário avançar para as duas etapas subsequentes do método comparativo proposto por Bereday (1972): a justaposição e a comparação. A justaposição consiste na organização sistemática dos dados obtidos, permitindo sua disposição lado a lado para facilitar a identificação de convergências e divergências entre os contextos analisados.

Segundo Bereday (1972, p. 73):

[...] o estudante examinará novamente o material relativo a cada país. O escopo é catalogar, lado a lado, os dados que processou, para procurar semelhanças e diferenças e abrir caminho à formulação de uma hipótese preparatória para a comparação final.

Dessa forma, a justaposição constitui uma etapa intermediária entre a interpretação e a comparação propriamente dita, permitindo organizar os elementos analisados e estabelecer critérios para a confrontação dos dados. Com base nesse procedimento metodológico, torna-se possível identificar padrões, aproximações e diferenças presentes nos currículos de Biologia dos dois países.

Assim, considerando as quatro etapas do método comparativo de Bereday (1972): descrição, interpretação, justaposição e comparação, esta seção concentra-se nos dois últimos momentos da análise. A partir dos dados obtidos nas etapas anteriores, serão apresentados os principais aspectos comparativos dos currículos de Biologia no Ensino Médio do Brasil e no II Ciclo do Ensino Secundário Geral de

Angola, destacando suas características, especificidades, convergências e divergências. Nesse sentido, o Quadro 8 apresenta a síntese comparativa dos currículos analisados, servindo de base para a comparação final entre os dois sistemas educacionais.

Quadro 8 - Síntese comparativa do currículo de ciências da Natureza no ensino médio do Brasil e em Angola

Aspetos	Brasil	Angola
Organização curricular	Estrutura por área do conhecimento (ciência da Natureza e sua Tecnologia) integrando, Biologia, Física e Química	Estrutura disciplinar com Biologia, Física e química como disciplinas autônomas
Documento orientador	Base Nacional Comum curricular (BNCC)	Programas Curriculares do Ministério da Educação
Base legal	Lei nº9.394/1996(LDB)	Lei nº 32/20(lei de Base do Sistema de Educação e Ensino)
Enfoque curricular	Desenvolvimento de competências e Habilidades	Ênfase na transmissão e consolidação de conteúdos científicos
Abordagem Metodológica	Interdisciplinar, contextualizada e investigativa	Predominantemente expositiva e sequencial
Flexibilidade curricular	Elevada, com possibilidade de adaptação regionais	Reduzida com programas nacionais uniformes
Avaliação	Continua e formativa	Predominantemente somática (teste e exames)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996; 2018) e Angola (2020).

De acordo com a análise apresentada no Quadro 8, é possível identificar semelhanças e diferenças entre Angola e Brasil no que se refere à organização dos

conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio. Inicialmente, destacam-se as diferenças relacionadas à estrutura curricular adotada por cada país. Em Angola, o currículo apresenta uma organização disciplinar, na qual a Biologia é desenvolvida como uma disciplina autônoma no plano de estudos. No Brasil, por sua vez, o currículo está estruturado por áreas do conhecimento, sendo a Biologia integrada à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, juntamente com a Física e a Química.

Outra diferença refere-se ao enfoque curricular. Em Angola, os documentos oficiais enfatizam a sistematização e a progressão dos conteúdos científicos ao longo das diferentes classes do Ensino Secundário. Já no Brasil, a organização curricular está fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere às abordagens pedagógicas, os documentos analisados indicam que o currículo angolano apresenta uma organização centrada na sequência lógica dos conteúdos disciplinares, enquanto a proposta curricular brasileira enfatiza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos e o desenvolvimento de práticas investigativas. Contudo, cabe ressaltar que tais características correspondem às orientações presentes nos documentos curriculares analisados, não sendo possível afirmar, a partir desta pesquisa, como essas propostas se materializam no cotidiano das escolas.

Em relação à flexibilidade curricular, observa-se que Angola adota uma organização mais centralizada, estruturada a partir de programas nacionais definidos pelo Ministério da Educação. No Brasil, por outro lado, a BNCC e os demais documentos normativos do Ensino Médio preveem maior flexibilidade curricular, permitindo adaptações de acordo com as especificidades regionais e as diferentes realidades dos sistemas de ensino.

Quanto aos processos avaliativos, os documentos angolanos atribuem maior ênfase às avaliações somativas, realizadas por meio de testes, provas e exames. Já os documentos curriculares brasileiros destacam a importância da avaliação contínua e formativa, concebida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, também nesse aspecto, os resultados desta pesquisa se restringem à análise documental, não abrangendo a investigação das práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares.

Apesar das diferenças identificadas, também foram observadas importantes aproximações entre os dois sistemas educacionais. Em ambos os países, a

organização curricular é orientada por documentos oficiais que regulamentam e estruturam o ensino. Em Angola, os programas curriculares são definidos pelo Ministério da Educação, enquanto, no Brasil, a organização curricular é orientada pela Base Nacional Comum Curricular. Da mesma forma, os dois sistemas possuem respaldo em legislações específicas que estabelecem as diretrizes gerais da educação nacional. Em Angola, destaca-se a Lei n.º 32/20 – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino; no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

Além disso, tanto o currículo angolano quanto o brasileiro atribuem à Biologia um papel relevante na formação científica dos estudantes, reconhecendo a importância dos conhecimentos biológicos para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos relacionados à vida e das questões ambientais presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o Quadro 9 apresenta uma síntese comparativa dos principais aspectos relacionados à organização dos conteúdos curriculares de Biologia no Ensino Médio em Angola e no Brasil, permitindo visualizar de forma sistematizada as convergências e divergências identificadas ao longo da análise.

Quadro 9 - Síntese comparativa dos conteúdos curriculares de ciências da Natureza e eixos temáticos no ensino médio do Brasil e de Angola

BRASIL	ANGOLA
Os conteúdos são organizados em eixo temáticos amplos como:	Os conteúdos são apresentados de forma mais detalhada e progressiva incluindo:
- Vida e Evolução - Organização dos seres vivos - Ecologia e sustentabilidade. - Genética e biotecnologia - Corpo humano e saúde - Matéria e energia nos sistemas biológicos. -Terra e Universo -Ciência tecnologia, sociedade e ambiente	-Citologia, genética, ecologia e evolução, fisiologia humana (Biologia) -Mecânica eletricidade óptica e termodinâmica (Física) -Estrutura da matéria reações químicas e química orgânica (Química)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996; 2018) e Angola (2020).

A partir da análise comparativa apresentada, observa-se que os currículos de Ciências da Natureza no Ensino Médio do Brasil e de Angola apresentam tanto aproximações quanto diferenças estruturais e pedagógicas. Enquanto o currículo brasileiro organiza os conteúdos em eixos temáticos amplos e integrados, favorecendo a interdisciplinaridade entre Biologia, Física e Química, o currículo angolano apresenta uma organização mais detalhada e disciplinar, com conteúdos estruturados progressivamente em cada área do conhecimento.

Apesar dessas diferenças, ambos os sistemas educacionais buscam garantir a formação científica dos estudantes, promovendo a compreensão dos fenômenos naturais e das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Dessa forma, a análise evidencia que, embora adotem modelos curriculares distintos, Brasil e Angola compartilham o objetivo comum de desenvolver conhecimentos científicos que contribuam para a formação crítica e para a participação ativa dos estudantes na sociedade contemporânea.

5.4 Semelhanças e Diferenças do currículo de Ciências da Natureza em Angola e Brasil

A análise comparativa dos currículos de Ciências da Natureza em Angola e no Brasil possibilita compreender como diferentes sistemas educacionais organizam o ensino científico no nível do Ensino Médio, considerando suas especificidades históricas, políticas, sociais e educacionais. A partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar os princípios que orientam a seleção dos conteúdos, as finalidades atribuídas à formação científica e as concepções pedagógicas presentes nos documentos curriculares de ambos os países.

Nesse contexto, a comparação evidencia tanto aproximações quanto distanciamentos na organização curricular. Enquanto o currículo angolano apresenta uma estrutura predominantemente disciplinar, organizada a partir da sistematização progressiva dos conteúdos científicos, o currículo brasileiro orienta-se por uma organização baseada em áreas do conhecimento, competências e habilidades, enfatizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. Essas diferenças refletem concepções distintas de currículo, ensino e formação dos estudantes.

Por outro lado, observam-se convergências importantes entre os dois sistemas

educacionais, especialmente no reconhecimento da relevância das Ciências da Natureza para a formação científica dos estudantes e para a compreensão dos fenômenos naturais, ambientais e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. Em ambos os países, os documentos curriculares atribuem à educação científica um papel fundamental na preparação dos jovens para a continuidade dos estudos, para a participação social e para a compreensão crítica da realidade.

Dessa forma, a análise comparativa dos currículos de Ciências da Natureza contribui para ampliar a compreensão sobre as diferentes formas de organização do ensino científico em Angola e no Brasil, evidenciando as especificidades, aproximações e desafios presentes em cada contexto educacional. Além disso, fornece elementos importantes para a reflexão sobre a organização dos conteúdos curriculares de Biologia, objeto central desta pesquisa, permitindo compreender como diferentes concepções curriculares influenciam a formação científica dos estudantes nos dois países.

5.4.1 Semelhanças

O currículo de Ciências da Natureza em Angola e no Brasil apresenta importantes semelhanças quanto às suas finalidades educativas e à relevância atribuída à formação científica dos estudantes no Ensino Médio. Em ambos os países, os conhecimentos relacionados à Biologia, à Física e à Química ocupam posição central na formação escolar, contribuindo para a compreensão dos fenômenos naturais e para o desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação da realidade.

Tanto os documentos curriculares angolanos quanto os brasileiros destacam a importância do ensino científico para a formação dos estudantes, reconhecendo seu papel na compreensão dos processos naturais, ambientais e tecnológicos que influenciam a vida em sociedade. Além disso, os currículos de ambos os países atribuem relevância ao desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à observação, à resolução de problemas e à aplicação dos conhecimentos científicos em diferentes contextos.

No Brasil, a organização curricular é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e pela Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), que estabelece competências e habilidades para a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Em Angola, o currículo é regulamentado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e pelos programas curriculares elaborados pelo Ministério da Educação, os quais orientam o ensino a partir de objetivos, conteúdos e competências específicos para cada disciplina.

Apesar das diferenças observadas na organização curricular, ambos os sistemas educacionais reconhecem a importância das Ciências da Natureza para:

- a) a compreensão dos fenômenos naturais e das relações entre os seres vivos e o ambiente;
- b) o desenvolvimento da formação científica básica dos estudantes;
- c) a preparação para a continuidade dos estudos em níveis mais avançados de ensino;
- d) a compreensão crítica de questões relacionadas à ciência, à tecnologia e à sociedade.

Além disso, os dois currículos são orientados por documentos legais nacionais que estabelecem diretrizes para a organização do ensino e buscam contribuir para a formação acadêmica, científica e social dos estudantes. Dessa forma, embora apresentem estruturas curriculares distintas, Angola e Brasil compartilham objetivos educacionais relacionados à promoção do conhecimento científico e à formação de cidadãos capazes de compreender e interpretar os fenômenos presentes no mundo contemporâneo.

5.4.2 Diferenças

Apesar das semelhanças identificadas, os currículos de Ciências da Natureza em Angola e no Brasil apresentam diferenças relevantes, que refletem os contextos históricos, políticos, sociais e educacionais de cada país. Embora ambos atribuam importância à formação científica dos estudantes por meio dos conhecimentos relacionados à Biologia, à Física e à Química, observam-se distinções quanto à organização curricular, às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas ao ensino dessas áreas.

No Brasil, os documentos curriculares analisados evidenciam uma organização baseada em áreas do conhecimento e orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Embora essa proposta seja apresentada pelos documentos oficiais como uma estratégia para promover maior integração entre os conhecimentos escolares, diferentes pesquisadores têm problematizado seus pressupostos, argumentando que a centralidade atribuída às competências e habilidades pode favorecer uma formação mais instrumental, voltada para demandas contemporâneas, em detrimento do aprofundamento dos conhecimentos científicos sistematizados.

Em Angola, por sua vez, os documentos curriculares analisados apresentam uma organização predominantemente disciplinar, estruturada a partir da distribuição sequencial e progressiva dos conteúdos científicos ao longo da escolarização. Essa característica evidencia uma concepção curricular que atribui maior centralidade aos conteúdos disciplinares e à sistematização do conhecimento científico, preservando a autonomia das diferentes disciplinas que compõem a área das Ciências da Natureza.

Nesse sentido, enquanto o currículo brasileiro enfatiza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento de competências, o currículo angolano apresenta uma organização mais centrada na lógica interna das disciplinas e na progressão dos conhecimentos científicos. Conforme destaca Saviani (2011, p. 67) “o currículo expressa opções políticas e pedagógicas que refletem o modelo de sociedade que se pretende construir”. Assim, as diferenças observadas entre os dois currículos refletem distintas concepções de organização curricular e de formação científica, embora ambos compartilhem o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes e favorecer a compreensão dos fenômenos naturais.

A comparação realizada evidencia que o currículo de Ciências da Natureza no Brasil apresenta uma abordagem mais integrada, orientada por competências, habilidades e propostas investigativas, enquanto o currículo angolano mantém uma estrutura disciplinar mais definida, com maior ênfase na sistematização e no aprofundamento dos conteúdos científicos. Essas diferenças não permitem afirmar a superioridade de um modelo sobre o outro, mas evidenciam distintas formas de conceber a organização curricular e a formação científica no Ensino Médio.

Dessa forma, observa-se que ambos os modelos curriculares apresentam potencialidades e desafios próprios, estando diretamente relacionados aos contextos históricos, políticos e educacionais nos quais foram elaborados. A compreensão dessas especificidades contribui para ampliar o entendimento sobre as diferentes formas de organização do ensino de Ciências da Natureza e sobre os caminhos adotados por Angola e Brasil na formação científica de seus estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo comparar os conteúdos curriculares de Biologia no ensino médio em Angola e no Brasil, considerando sua organização, distribuição, atuais abordagens e enfoques pedagógicos. A partir da investigação realizada, foi possível identificar que ambos os países contemplam conteúdos fundamentais da Biologia, tais como a organização dos seres vivos, genética, ecologia, evolução e saúde, evidenciando uma base comum de conhecimento científicos essenciais à formação dos estudantes.

No que se refere à organização e distribuição dos conteúdos, constatou-se que Angola apresenta uma estrutura mais sequencial e sistematizada, enquanto o Brasil, orientado pela Base Nacional Comum Curricular, adota uma organização baseada em competências e habilidades, promovendo maior integração entre os conteúdos ao longo do ensino médio. Em relação à presença de temas contemporâneos, verifica-se que ambos os currículos incorporam questões atuais, como sustentabilidade, saúde e avanço científicos, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento e contextualização.

No tocante aos enfoques pedagógicos, observou-se que o contexto angolano tende a privilegiar abordagens mais tradicionais, centradas na transmissão do conhecimento, enquanto o Brasil enfatiza metodologias mais ativas, investigativas e centrada no aluno. Apesar dessas diferenças, ambos os sistemas educacionais demonstram preocupação com a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, conclui-se que, embora existam distinções na organização curricular e nos enfoques pedagógicos, os dois países convergem no propósito de promover uma educação científica que contribua para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos estudantes, evidenciando a importância da Biologia na formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. E.; TAVARES, M. A. P.; CHIMUCO, S. M. N. **Currículo e desenvolvimento curricular**. Benguela: ISCED, 2021.

AFONSO, M.; AGOSTINHO, S. **Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspectivas teóricas, práticas e desafios**. Luanda: Editora Moderna, 2019.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação**. Diário da República, Luanda, I Série, n. 170, 7 out. 2016. Disponível em: https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/download/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro_assembleia-nacional_lex-ao.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Luanda, 2020. Disponível em: <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2020/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Programa de Biologia do Ensino Secundário Geral – II ciclo**. Luanda: MED, 2019. Disponível em: https://inade.gov.ao/Programa/II_ciclo. Acesso em: 11 mar. 2026.

ÁLVAREZ, J. M. **Didática e curriculum: análise de uma experiência**. Potosí: Editorial Bioestadísticas, 1997.

AULER, D. **Interações entre ciência, tecnologia e sociedade no contexto da educação científica**. Florianópolis: UFSC, 2002.

BARBOSA, A. C. A.; FAVERE, J. **Teoria e prática do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: Edusp, 1989.

BRANCO, M. C. **Ciências da Terra e da Vida**. Lisboa: Didática Editora, 1996.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Avercamp, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

CAMBUTA, A. J. Y. **Um olhar às práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola**. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIQUEMBA, H. A. **Estudo comparativo do regulamento de avaliação das instituições de ensino superior de Angola e do Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2023.

DIVOVO, M. **Organização e gestão do currículo em Angola**. Luanda: Prenda, 2025.

DUARTE, P. **Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino**. Porto: Porto Editora, 2021.

ESCADA, J. **Biologia: 12.º ano**. Lisboa: ASA Editora, 1999.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

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

GONZALEZ, R. B. **Biologia I, II e III**. Havana: Pueblo y Educación, 1981.

GUALBERTO, L. S. C.; RYCHECKI, H. F. Currículo e avaliação: concepções e definições para consubstanciar o processo formativo na contemporaneidade. **Revista Contrapontos**, v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142023000100051. Acesso em: 11 mar. 2026.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

INIDE. **Plano curricular do Ensino Secundário Geral**. Luanda: INIDE/MED, 2019.

JOÃO, C. E. **Inovação curricular: abordagem experimental sobre fundamentos teóricos e procedimento metodológico**. Luanda: Templários, 2020.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1972.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ; FAPERJ, 2008.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024. Goiânia: ANPAE, 2018. p. 1-5.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa**. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M.; OLIVEIRA, G. G. (org.). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 133-167.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, A. **Reflexões sobre educação**. Luanda: Muyamba, 2010.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, T. J. A. S. **História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência**. 3. ed. Chamusca: Zaina Editora, 2014.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

PILETTI, C. **Didática geral**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução: a história do ensino em Angola**. Luanda: Mayamba, 2001.

SANTOS, W. L. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **História geral da África**. v. 4. São Paulo: Ática, 1981.

VARELA, B. L. O currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos atuais: lógicas e desafios do processo de globalização. **Revista Cabo-Verdiana**, edição especial, 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/266137206_O_Curriculo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_nos_tempos_actuais_logicas_e_desafios_do_processo_de_globalizacao. Acesso em: 11 mar. 2026.