



DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO EM ANGOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LIBERTADORA

DECOLONIZATION OF EDUCATION IN ANGOLA: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR AN INCLUSIVE AND LIBERATING EDUCATION

Boás dos Santos¹

Rosilene Marques Sobrinho de França²

RESUMO: A permanência de práticas coloniais no sistema educativo angolano constitui um obstáculo à construção de uma educação inclusiva e libertadora. Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar de que forma a descolonização do ensino pode contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e libertadora em Angola. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, com base bibliográfica, por meio da seleção intencional de obras de autores e autoras que abordam a educação sob uma perspectiva crítica. Os resultados demonstram que, embora haja avanços institucionais pós-independência, ainda subsistem vestígios da colonialidade, como a centralização curricular, a desvalorização das culturas locais e práticas pedagógicas autoritárias. Assim, a plena descolonização do ensino em Angola exige transformações estruturais, ideológicas e pedagógicas, com a valorização da diversidade cultural e a formação de educadores e educadoras comprometidos/as com uma pedagogia emancipatória, capaz de romper com as lógicas de opressão herdadas do colonialismo.

Palavras-chave: Descolonização do ensino. Angola. Educação Inclusiva. Libertação.

ABSTRACT: The persistence of colonial practices in the Angolan educational system constitutes an obstacle to the construction of an inclusive and liberating education. In this context, the objective of this study is to analyze how the decolonization of education can contribute to

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Serviço Social e Política Social, e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN). É integrante do grupo de pesquisa do CNPq "Formação, Trabalho, Desigualdade Social e Políticas Públicas" e do núcleo de pesquisa "Formação, Educação, Trabalho e Políticas Públicas" da UFPI. Professor da Universidade Católica de Angola (UCAN). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento 001. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0587-2125> Telefone: +55 86 98805-597. E-mail: boas.santos@ucan.edu.

² Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/Piauí/Brasil. Mestre e doutora em políticas públicas (UFPI); graduada em Serviço Social, Direito e História. Pós-doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas (GEDIPO); Coordenadora do Programa de Ações Integradas de Promoção de Direitos Humanos, Sociais e Cidadania - PRAIDH. Áreas de interesse de pesquisa: Estado, políticas públicas, assistência social, direitos, encarceramento, violência, família e gerações. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7238-7051>. E-mail: rosilenemarquessobrinho@gmail.com.

the promotion of an inclusive and liberating education in Angola. To this end, we adopt a qualitative approach based on bibliographic research, through the intentional selection of works by authors who address education from a critical perspective. The results show that, although there have been institutional advances since independence, traces of coloniality still persist, such as curricular centralization, the devaluation of local cultures, and authoritarian pedagogical practices. Therefore, the full decolonization of education in Angola requires structural, ideological, and pedagogical transformations, including the appreciation of cultural diversity and the training of educators committed to an emancipatory pedagogy capable of breaking with the oppressive logics inherited from colonialism.

Keywords: Decolonization of education. Angola. Inclusive Education. Liberation.

INTRODUÇÃO

O processo de descolonização do ensino em Angola é um movimento intrincado e urgente, destinado a superar legados históricos que ainda persistem nas práticas educacionais do país. Desde a sua independência em 1975, Angola tem empreendido esforços para se distanciar das estruturas de dominação colonial legadas pela colonização portuguesa. Porém, persistem em diversas áreas as marcas de um sistema educativo que, em muitos aspectos, continua a reproduzir práticas e ideologias coloniais, inadequadas para responder às demandas por uma educação inclusiva e libertadora.

Essa realidade torna ainda mais premente a necessidade de revisar as bases do sistema educativo angolano, a fim de construir uma educação que promova, efetivamente, a emancipação e o direito pleno à aprendizagem para todos/as. A educação deve ser entendida como um direito inalienável, que não pode ser restrito pelas marcas coloniais ainda presentes no sistema educativo. Desse modo, Oliveira (2021, p. 30) afirma que “o centro do capitalismo está em países de maioria branca, a base, em países de população majoritariamente não branca”, o que se reflete nas estruturas educacionais que continuam a subordinar os países periféricos, como Angola, às lógicas coloniais.

A educação inclusiva e libertadora, nesse contexto, emerge como um modelo pedagógico central para o processo de descolonização. Ou seja, essa abordagem visa, principalmente, a capacitação dos grupos sociais historicamente marginalizados, proporcionando-lhes os meios para desafiar as estruturas opressivas que perpassam as práticas educacionais e sociais. Segundo Neto e Streck (2019), a educação libertadora é

uma pedagogia transformadora, que busca formar um ser humano e construir uma sociedade livre, justa e solidária, rompendo com o padrão de opressão e desumanização.

No entanto, para que a descolonização do ensino se concretize, é imprescindível um processo de desconstrução das práticas e estruturas educacionais herdadas do período colonial. Embora a educação angolana tenha avançado (sobretudo a nível de intenções) desde a independência, persistem traços de um modelo educacional que mantém uma hierarquia entre as línguas e culturas, com uma excessiva centralização do currículo e a continuidade de um sistema educacional excludente e homogêneo.

Esse modelo não valoriza as especificidades culturais e regionais de Angola, favorecendo um ensino imposto de cima para baixo, com pouca autonomia para as escolas e educadores/as. A consequência direta disso é a perpetuação de um sistema que marginaliza saberes tradicionais e culturas locais, dificultando a construção de uma educação que seja inclusiva e que reconheça a pluralidade da sociedade angolana.

Assim, a descolonização do ensino exige uma mudança na formação dos/as educadores/as, nas políticas públicas e nas estruturas sociais, visando garantir uma educação como direito inalienável de todos/as, que assegure o acesso e a permanência de todos os grupos sociais no processo educativo, com respeito às suas identidades e saberes.

O artigo em destaque resulta de uma pesquisa teórica, de base bibliográfica, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. A seleção da literatura foi realizada de forma intencional, priorizando obras de autores angolanos e internacionais que analisam a educação sob uma perspectiva crítica. Assim, o objetivo central deste estudo consiste em analisar de que modo a descolonização do ensino contribui para a promoção de uma educação inclusiva e libertadora em Angola.

Nesta sequência, a pesquisa foi guiada pela seguinte inquietação: quais são os principais obstáculos e as possibilidades de transformação do sistema educativo angolano para uma educação inclusiva e libertadora? Para alcançar o objetivo exposto, a reflexão foi organizada em três seções. Na primeira, identificamos as principais heranças coloniais presentes no sistema educativo angolano; na segunda, analisamos os desafios sociais, culturais e estruturais que dificultam a descolonização do ensino; e,

finalmente, na terceira seção, apresentamos abordagens pedagógicas como propostas para a implementação de uma educação inclusiva e voltada para a libertação.

HERANÇAS COLONIAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO

A colonização em Angola teve início com a penetração dos portugueses em 1482 e só terminou em 1975, formalmente, com a proclamação da independência. Esse período de 493 anos pode ser dividido em quatro fases que marcam a evolução da colonização e do sistema educacional angolano: a primeira fase corresponde à penetração portuguesa no Reino do Congo³; a segunda, ao estabelecimento das relações entre Portugal e o Reino do Congo; a terceira, à administração portuguesa do território e à integração de outros reinos angolanos⁴; e, finalmente, a quarta fase corresponde à luta pela independência, que se intensificou na segunda metade do século XX.

Desde a chegada dos portugueses no solo angolano, o processo educativo se desenvolveu de forma interligada ao projeto colonial, sendo inseparável da própria presença de Portugal no território. Este entendimento é defendido por autores angolanos como Santos (1998), Samuels (2011) e Ngaba (2012), que argumentam que a educação em Angola se iniciou com a primeira viagem do navegador português Diogo Cão ao Reino do Congo entre 1482 e 1484. Nessa ocasião, quatro angolanos foram levados a Portugal para aprender a língua portuguesa, com o intuito de facilitar as relações entre os dois reinos. Com este acontecimento, marca-se o início do ensino colonial em Angola, que se estabelece simultaneamente à presença portuguesa na antiga capital do Reino do Congo (Mbanza-Conco).

³ Antes da invasão colonial europeia, o atual território angolano era constituído por complexas formações políticas autóctones, entre as quais se destacavam os reinos do Congo e de Ndongo, sendo os maiores. O Reino do Congo, que se estendia sobre partes do norte de Angola, oeste da atual República Democrática do Congo, República do Congo e Gabão, era uma estrutura sociopolítica, com um sistema administrativo desenvolvido e redes de poder regionalizadas sob a liderança do manicongo. A partir do contacto com os portugueses, em 1482, iniciou-se uma relação assimétrica marcada pela introdução do cristianismo, comércio de escravos e crescente ingerência luso-europeia.

⁴ Outros reinos relativamente menores existiram no planalto, no centro e no sul de Angola, como o reino de Uambu, fundado pelo rei Uambu-kalunga, situado na atual província do Huambo; o reino de Thiyaka, formado pelo reino Tchilulu; o reino de Ndulu, do rei Katekulu-Mengu, com sede na atual cidade do Andulo; o reino do Bailundo, do rei Katiavala; o reino do Bié, do rei Viyé; o reino de Kandonda, do rei Kakonda; o reino da Lunda e o do planalto Central (Mandume e Kuaniama) (Neto, 2000).

A educação colonial não era universal, sendo restringida a um número muito reduzido da população. O acesso à educação escolar foi condicionado por diversos fatores, como as políticas segregacionistas e excludentes adotadas por Portugal, e a resistência de algumas famílias em enviar suas crianças para a escola, especialmente as meninas, que eram mais frequentemente mantidas em casa para realizar os trabalhos domésticos.

A educação no período colonial foi estruturada para manter a subordinação dos/as angolanos/as à cultura e aos valores europeus, como sublinham Santos e Joazeiro (2024), ao destacar o temor do governo colonial de que a educação formasse líderes capazes de desafiar o sistema colonial. Nesse contexto, Quijano (1992, p. 2) argumenta que “os colonizadores impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações”, criando um sistema educacional que se afastava das realidades locais e das necessidades da população angolana.

Este tipo de educação visava não apenas a imposição de valores europeus, mas também a “colonização do imaginário” dos dominados, uma vez que, como explica Quijano (1992), tratava-se de uma subordinação das culturas não europeias à cultura europeia, configurando um processo de apagamento e distorção das culturas locais. Para Falola (2020, p. 21), “a experiência colonial transformou as culturas africanas de tal forma que elas se tornaram estranhas às tradições antigas, sofrendo um processo de alienação”. Neste sentido, a educação foi instrumentalizada como veículo de negação das identidades africanas, reforçando a lógica de dominação e a introjeção de valores exógenos.

Nesta sequência, a principal preocupação dos colonizadores não era, portanto, promover a educação dos nativos, mas sim explorar sua força de trabalho e impor as verdades e valores europeus, como a religião, a política e os hábitos culturais, em um contexto em que as comunidades locais já possuíam um *modus vivendi* próprio. Esse processo de imposição cultural e educacional reflete, como aponta Quijano (1992), as “discriminações sociais” estruturadas durante o período colonial, que continuam a persistir na sociedade pós-colonial. Essas desigualdades educacionais, originadas pela visão colonial de que as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais,

de fato inferiores por natureza (Quijano, 1992), perpetuam a subordinação das culturas não europeias e mantêm as hierarquias impostas pelos colonizadores.

A estrutura do sistema educativo colonial refletia essa lógica de desigualdade. Pois, estava dividido em dois formatos distintos: o oficial, destinado aos filhos dos colonos e aos angolanos assimilados, e o rural, destinado aos indígenas⁵. Essa segregação resultava em profundas disparidades, tanto em termos de infraestrutura quanto no conteúdo de ensino e os respectivos docentes. Enquanto as escolas urbanas (dos brancos e alguns poucos negros assimilados) ofereciam uma educação mais consistente e voltada à formação da elite, as escolas rurais tinham um caráter funcional e utilitário, visando a formação para o trabalho e limitando-se a ensinar habilidades básicas como ler, escrever e fazer contas.

A educação rural, de caráter essencialmente técnico, não ia além do segundo ano de escolaridade, pois excluía grande parte dos conteúdos acadêmicos e científicos. Em muitos casos, o currículo escolar era voltado para garantir a subordinação do aluno, sem promover o desenvolvimento intelectual ou crítico. Segundo Falola (2020), a dominação colonial alterou profundamente a estrutura cultural africana, ao introduzir novos valores e formas de sociabilidade baseadas na subalternidade e na exploração, processo intensificado pelo tráfico de escravos, pela expansão do islamismo e do cristianismo e pela imposição do poder colonial.

Até o início do século XVIII, o ensino em Angola era, predominantemente, de caráter religioso. Sob a responsabilidade dos missionários, a educação colonial era pautada por valores cristãos e pela promoção da fé católica, mais do que pela construção de conhecimentos acadêmico-científicos. O objetivo da educação colonial era, portanto, inculcar valores morais, religiosos e éticos da cultura portuguesa, e expandir a língua portuguesa como meio de comunicação e controle.

As escolas missionárias atuavam como um braço da estratégia colonizadora, visando tanto a evangelização quanto a formação de uma classe de trabalhadores submissos à ordem colonial, uma visão expressa nas análises de Santos (1998), Vieira (2007) e Samuels (2011). Ou seja, o ensino promovido, além de visar à conversão religiosa,

⁵ Em Angola, "indígena" designava os nativos submetidos à autoridade colonial que não possuíam o estatuto jurídico de "assimilado", isto é, que não tinham adotado a língua, religião, costumes e modo de vida europeus.

procurava estabelecer as bases de uma mentalidade servil entre os angolanos, conforme a ideologia imperial portuguesa.

Em termos metodológicos, o sistema educativo colonial em Angola seguia o mesmo modelo educacional vigente em Portugal durante os séculos XVI ao XIX. Esse modelo, caracterizado pela rigidez, autoritarismo e foco na memorização, considerava o aluno como um ser passivo, que deveria repetir e decorar os conteúdos transmitidos pelo professor, sem questioná-los. Por outro lado, a educação era marcada por castigos físicos e disciplina rígida, onde o aprendizado se dava por meio de punições e pela repetição.

A ênfase era colocada na pregação, na imitação e na memorização, sem incentivo à reflexão ou à análise crítica. Esse modelo educacional não preparava sujeitos livres, aptos a refletir e a desenvolver autonomamente o seu conhecimento para enfrentar as exigências concretas da vida e da sociedade; "era, antes, um método que transformava os alunos em simples memorizadores de conteúdo, impondo limites marcados por uma ideologia que provocava o complexo de superioridade no professor e de inferioridade naquele que aprende" (Binji, 2013, p. 33). A educação, portanto, tinha um caráter conformista e não libertador, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

No entanto, a resistência à educação colonial manifestou-se de diversas formas, e desde a década de 1850 era prática recorrente a formação de associações compostas por estudantes africanos das províncias ultramarinas – Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe – residentes em Portugal, como forma de protesto contra as práticas severas dos colonizadores nas suas regiões de origem e de reivindicação por direitos e igualdade de regalias entre portugueses e angolanos. Destacam-se, neste âmbito, a Liga Angolana (LA), criada em 1912, e o Grêmio Africano (GA), fundado em 1913. Mais tarde, essas organizações africanas passaram a integrar movimentos unitários lisboetas, como a Junta de Defesa dos Direitos d'África (JDDA), federação criada em Lisboa no ano de 1912.

De acordo com Hernandez (2008, p. 569), estas associações tinham como objetivo comum:

Unir as diversas organizações de defesa dos naturais das províncias da África portuguesa, para obter regalias económicas e liberdades políticas; defender a autonomia das colónias depois de uma ação civilizadora e humanitária por meio da educação; promulgar leis do direito de propriedade dos indígenas,

protegendo-os contra o abuso dos europeus; conquistar o direito de cada província, indicar certo número de jovens para estudar na metrópole, ao lado da fundação de escolas em cada uma das províncias; tutelar os estudantes africanos e promover sua repatriação; lutar pelo direito e pela justiça, respeitando as diferenças de nacionalidade, raça e religião.

Além das associações políticas e estudantis, movimentos messiânicos também desempenharam um papel importante na luta contra a opressão colonial. O movimento liderado por Simon Kimbangu, por exemplo, pregava a vinda de um Cristo negro para libertar os povos africanos da opressão. Combinando elementos do cristianismo com as religiões tradicionais africanas, este movimento se tornou um símbolo de resistência popular ao colonialismo, desafiando não só o domínio político, mas também a imposição cultural e religiosa do colonizador.

O messianismo de Kimbangu e de outros líderes religiosos simbolizou uma luta pela libertação espiritual e material dos/as angolanos/as, desafiando os mecanismos de dominação colonial e oferecendo uma alternativa à educação imposta pelos colonizadores. Nesse sentido, é pertinente observar que, "durante a escravidão, no entanto, o negro transformou não apenas as suas religiões, mas todos os padrões de suas culturas em uma cultura de resistência social" (Moura, 1994, p. 181), estratégia essa que foi também apropriada por tais movimentos como instrumento de emancipação.

Além de Kimbangu, destaca-se também Simão Gonçalves Toco, líder religioso e uma figura fundamental na luta pela independência de Angola. Fundador da Igreja Tocoista (Igreja de Nosso Senhor Jesus Cristo no Mundo), Toco propôs um movimento religioso que rejeitava a interpretação cristã colonial e resgatava as tradições africanas, enfatizando a identidade e a autonomia cultural dos angolanos. Sua mensagem não se limitava à espiritualidade, mas se expandia para um projeto de resistência política e social, desafiando o sistema colonial português e suas tentativas de impor valores europeus sobre as populações locais. Essa proposta dialoga diretamente com a observação de Moura (1994, p. 181) de que "a dominação cultural acompanhou a dominação social e econômica", pois os colonizadores não apenas dominaram materialmente, mas também tentaram subalternizar os modos de vida, as crenças e os saberes africanos, reduzindo-os a mero folclore.

A Igreja Tocoista, sob a liderança de Simão Toco, tornou-se um dos principais movimentos de contestação ao domínio colonial em Angola. Toco, ao contrário das religiões impostas pelos colonizadores, defendia uma educação que resgatasse os valores africanos e promovesse a unidade dos povos negros contra a opressão. Sua figura carismática e a força de sua mensagem religiosa transformaram-no num símbolo de resistência.

Nos anos 50, com o aumento das tensões políticas e sociais, os movimentos de libertação nacional ganharam força. Em 1954, surgiu a **União dos Povos de Angola (UPA)**, liderada por Holden Roberto, que posteriormente se transformou na **Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA)**. Em 1956, o **Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**, com figuras como Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade e Viriato da Cruz. A partir de 1966, a **União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA)**, liderada por Jonas Malheiro Savimbi, emergiu como um novo movimento de resistência.

Esses movimentos estavam intimamente ligados ao campo educacional, pois a luta pela liberdade implicava também a busca por uma educação que correspondesse às necessidades e realidades do povo angolano. A educação, no entendimento desses movimentos, não se limitava ao acesso ao ensino, mas era concebida como uma ferramenta essencial para a emancipação e a afirmação da identidade nacional. Compreendiam que a verdadeira autonomia apenas seria possível mediante a construção de um sistema educacional que respondesse às especificidades culturais e históricas de Angola, em oposição ao modelo colonial, cujo objetivo era a subordinação dos nativos ao sistema imperial.

A educação colonial em Angola passou a experimentar uma nova realidade a partir da década de 1960, marcada por uma expectativa de mudança, impulsionada pela intensificação da luta pela independência, que gerou fortes tensões com o governo português, o qual procurava travar o processo de autodeterminação. Mesmo com o início da luta armada em 1961⁶ e o consequente agravamento da repressão, o governo colonial

⁶ A luta pela libertação nacional, embora já tivesse começado de forma clandestina, teve seu marco formal e inicial em 4 de janeiro de 1961. A revolta ocorrida na Baixa de Cassanje é considerada a primeira grande ação subversiva no Ultramar em quatro décadas. Os/as angolanos/as rebelaram-se contra as condições desumanas de trabalho, especialmente contra o cultivo obrigatório do algodão imposto pelo regime colonial.

tentou atenuar o clima de instabilidade através da expansão da rede escolar e do aumento da inclusão de angolanos no sistema educativo. Contudo, a educação manteve-se como instrumento de controlo colonial, sem promover a efetiva autonomia dos nativos.

Para além destes marcos históricos, é importante ressaltar que, a nível histórico, a Revolução dos Cravos foi o acontecimento que acelerou o reconhecimento do direito das províncias ultramarinas à autodeterminação. No dia 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas realizou um golpe de Estado que pôs fim à ditadura fascista que governara Portugal e as colónias durante aproximadamente cinco décadas. No entanto, a pressão internacional e as forças verdadeiramente democráticas em Portugal "pressionaram o chefe de Estado, general António Spínola, que, em 27 de julho, acabou por proclamar o direito das colónias à autodeterminação e à independência. Algum tempo depois, em outubro de 1974, foi assinado o cessar-fogo em Angola" (Zau, 2015, p. 348).

Diante do exposto, vale destacar que as disparidades entre as regiões urbanas e rurais de Angola, intensificadas pelas políticas coloniais, permanecem como um entrave estrutural no período pós-colonial. As zonas rurais continuam a apresentar carências em termos de infraestrutura, número de instituições escolares e qualidade de ensino, o que compromete o desenvolvimento educativo de grande parte da população. Essas desigualdades resultam de um sistema educacional herdado da colonização, marcado pela centralização e pela concentração de recursos nos centros urbanos, concebido para responder aos interesses coloniais e não à universalização do ensino. Como afirma Quijano (1992, p. 4), "a colonialidade é ainda o modo mais geral de dominação no mundo contemporâneo", e, nesse sentido, as estruturas educativas legadas pelo colonialismo mantêm-se operantes, sustentando dinâmicas de assimetria territorial no acesso ao conhecimento e agravando as distorções regionais no país.

O impacto dessas heranças revela-se com particular intensidade nas comunidades que historicamente têm enfrentado obstáculos no usufruto pleno do direito à educação. Nesses contextos, o sistema educacional continua aquém de responder às exigências de uma população diversa e em constante transformação. Além disso, o currículo escolar ainda carrega resquícios de uma matriz eurocêntrica, o que limita a valorização dos

saberes locais e dificulta a construção de uma consciência crítica e socialmente enraizada. Da mesma forma, práticas pedagógicas de cunho autoritário e transmissivas, herdadas do modelo colonial, comprometem a promoção de processos educativos baseados na participação, na autonomia e na emancipação. Diante desse cenário, ocorrem a seguinte inquietação: como avançar na descolonização da educação em Angola sem antes enfrentar de forma crítica e concreta as contradições ainda vigentes no seu sistema de ensino?

DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

A descolonização da educação em Angola, embora tenha sido marcada por uma série de transformações desde a independência, ainda enfrenta desafios estruturais e ideológicos na atualidade. Apesar de existirem algumas intenções liberadoras no sistema educacional expressos na Lei de Bases do Sistema de Educação nº 17/16, o processo de implementação de uma educação libertadora tem se deparado com obstáculos, entre os quais se destacam os condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

Ademais, não se pode desconsiderar que o prolongado período de guerra civil (1975–2002) contribuiu significativamente para a desestruturação do sistema educativo em Angola. A destruição de infraestruturas escolares, o êxodo de quadros qualificados e a interrupção de programas de formação de professores criaram uma lacuna que, até hoje, condiciona o processo de descolonização da educação no país.

Nesta sequência, as dificuldades no processo de descolonização educacional refletem-se não apenas nas condições materiais, mas também na resistência à transformação do sistema educacional, dos gestores escolares e do corpo docente, que frequentemente continuam a reproduzir práticas coloniais e autoritárias. Essa resistência à mudança está intimamente ligada à dificuldade em romper com os padrões educacionais impostos pelo regime colonial.

Para os colonizados, o processo de descolonização não se limita a uma ruptura externa, mas também exige uma mudança interna, como bem clarifica Fanon (2020, p. 32): **"O colonizado se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua**

escuridão, sua selva". Esse processo de internalização dos valores coloniais ainda está presente no sistema educacional angolano, onde as práticas pedagógicas frequentemente continuam a reproduzir essa hierarquia colonial.

Nesse contexto, é imperativo também destacar a persistência de alguns elementos que dificultam a verdadeira descolonização da educação, como a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o latifúndio, o autoritarismo político, o assistencialismo, a dependência de Angola em relação aos países centrais e o cientificismo. Esses aspectos continuam a influenciar o sistema educacional, impedindo a realização plena de uma educação emancipatória e libertadora.

A persistência da educação bancária é um desses aspectos. Este modelo pedagógico, enraizado no período colonial, baseia-se na transmissão unilateral do conhecimento, onde o professor assume a posição de detentor exclusivo do saber e os alunos são reduzidos à condição de receptores passivos (Freire, 1993; 2014). Tal prática consolidou uma cultura pedagógica autoritária, fundamentada no controle, na obediência e na intimidação, que ainda perpassa o sistema educacional angolano e impede o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo.

Streck e Moretti (2013, p. 41) ressaltam que "a educação bancária tende a desconsiderar a manifestação da consciência que se encontra em trânsito, quando na educação libertadora se compreende a complexidade e a variedade de manifestações sobre a apreensão sobre determinada realidade".

Desse modo, a contradição entre os ideais libertadores, que buscam uma educação voltada para as necessidades e realidades das populações, e a realidade das escolas no país, marcada por salas superlotadas de alunos, carência de formação contínua dos professores e disparidades regionais, leva à percepção de que, embora as políticas educacionais avancem, a concretização das intenções de uma educação libertadora ainda se encontra distante.

Por outro lado, a formação inicial de professores em Angola, em muitos casos, não integra de forma efetiva os princípios fundamentais da educação libertadora – como o diálogo, a participação, a autonomia, o pensamento crítico, a transformação social, a emancipação, o respeito à diversidade, a solidariedade, a consciência política e

a interação. Consequentemente, os educadores não são devidamente preparados para enfrentar as especificidades e desafios do cotidiano escolar, perpetuando práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos tradicionais de ensino, muitos deles herdados do período colonial. Entre essas práticas destaca-se a educação bancária, que restringe a criatividade dos alunos e inibe o desenvolvimento do pensamento crítico.

Segundo Freire (2001), a prática pedagógica deve ser orientada pela responsabilidade e pelo compromisso com a transformação social, cabendo ao docente o papel de facilitador da aprendizagem, e não apenas de transmissor de conteúdo, como ocorria sob o domínio colonial. No entanto, a influência dos vestígios coloniais, associada às precárias condições de trabalho, à baixa remuneração e a outros fatores, leva muitos professores a recorrerem a métodos que desvalorizam o processo educativo, como o improviso nas aulas, as práticas de corrupção e o autoritarismo.

Além disso, a ausência de compromisso profissional e de capacitação adequada de muitos professores representa um dos maiores desafios à concretização da educação libertadora em Angola. Embora a Lei de Bases do Sistema de Educação nº 17/16, no seu artigo 4.º, proponha uma educação voltada para a liberdade e a autonomia do aluno, na prática muitos educadores não conseguem efetivar essas intenções devido à falta de formação pedagógica adequada, bem como ao desinteresse pela profissão ou à escassez de incentivos para o desenvolvimento contínuo de suas habilidades.

No ano letivo de 2021/2022, por exemplo, dos 18.120 professores que lecionaram na iniciação, apenas 3.643 docentes possuíam formação superior (bacharelado, licenciatura ou pós-graduação). Os restantes 14.477 professores não tinham o ensino médio completo, conforme o Anuário Estatístico do Ministério da Educação (MED, 2023).

A precariedade da prática docente – determinada por condicionantes históricos, socioeconômicos e institucionais – reflete-se também na infraestrutura das escolas, frequentemente inadequada. As instituições de ensino, sobretudo nas zonas rurais, enfrentam graves carências, como a falta de salas de aula apropriadas, a sobrelotação de turmas, a ausência de condições sanitárias, a escassez de materiais didáticos e o acesso limitado a tecnologias educativas. Esses entraves comprometem a eficácia das políticas de inclusão e a qualidade do ensino.

Em Angola, apenas 35% das escolas primárias possuem acesso à água potável para consumo, enquanto aproximadamente 62% carecem de qualquer fonte de água potável, e cerca de 70% não estão ligadas à rede de abastecimento de água, enfrentando interrupções no fornecimento durante 78% do tempo. No que concerne ao saneamento básico, apenas 58% das escolas primárias dispõem de casas de banho, sendo que em 29% das escolas os/as alunos/as recorrem a latrinas improvisadas e cerca de 45% dos estudantes são obrigados a defecar ao ar livre devido à ausência de instalações sanitárias adequadas, com uma média nacional de 310 alunos/as por casa de banho, valor significativamente superior à média recomendada de 50 alunos por unidade. Além disso, a seca no sul de Angola, particularmente na província do Cunene, afetou mais de 70% dos alunos, obrigando-os a abandonar as aulas, enquanto em algumas escolas até 20% dos estudantes desistiram devido à escassez de água e às dificuldades associadas (UNICEF, 2016; UNICEF Angola, 2025; ONU, 2016).

A desigualdade no acesso à educação no interior da capital, Luanda, assim como as demais províncias, aprofunda as disparidades sociais e econômicas históricas do país. Ou seja, a insuficiência de investimentos nas regiões afastadas compromete a universalização do direito à educação e perpetua práticas educativas excludentes, enraizadas no modelo colonial.

No plano curricular, o sistema de ensino angolano, ainda marcado por um caráter centralizado – modelo em que o Ministério da Educação define, de forma uniforme, as diretrizes, conteúdos, métodos de ensino e modalidades de avaliação para todas as escolas do país desconsiderando as particularidades locais –, é um dos principais entraves à efetivação de uma educação libertadora.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Angola, 2016, artigo 3.º) considera que o sistema educacional abrange e se desenvolve em todo o território nacional, tendo por base a Constituição da República, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento e as Políticas Nacionais de Educação. Nesse contexto, como previsto no artigo 100.º da mesma legislação,

As Instituições Públicas de Educação e Ensino estão sujeitas à Direção e Superintendência do Titular do Poder Executivo a quem compete, entre outras, aprovar, acompanhar, monitorizar, controlar, fiscalizar e avaliar a execução e a implementação dos objetivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino [...] (Angola, 2016, artigo 100.º).

A estrutura curricular imposta pelo Ministério da Educação prioriza um currículo nacional rígido que, na prática, não leva em consideração as especificidades regionais e culturais das diversas comunidades. A centralização do currículo, embora tenha como objetivo uniformizar o ensino em todo o território nacional, acaba por ignorar a diversidade cultural de Angola, promovendo um ensino que, em muitos casos, é distante das realidades locais e dos anseios dos destinatários da ação educativa.

De acordo com Boa Ventura (2016, p.343), "um currículo não é neutro [...] é uma seleção de acordos com certos princípios e ideias que pretendem cultivar e infundir nos alunos determinadas pautas de valor, de pensamento e de comportamento [...]". Isso implica que, ao manter um currículo uniformizado e centralizado, o sistema educacional não só nega a diversidade cultural, mas também reforça o controle e a homogeneização do conhecimento. Nesse contexto, a educação se torna uma imposição externa, alheia às necessidades locais, em vez de um processo emancipatório que fomente a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Nesta sequência, Freire (1993) sustenta que o currículo deve ser concebido de forma participativa, envolvendo os educandos, educadores e a comunidade escolar, a fim de garantir que a educação esteja, de fato, voltada para as realidades e necessidades dos estudantes. Desde esta perspectiva, a descolonização da educação exige uma reavaliação do currículo, com a inclusão de saberes locais e a promoção de uma educação que respeite a diversidade cultural e necessidades do contexto.

No entanto, no contexto de um sistema educacional centralizado como o angolano, a inovação curricular torna-se uma tarefa árdua. A introdução de novas práticas e abordagens pedagógicas, quando ocorre, geralmente não responde às necessidades reais da comunidade educativa, uma vez que as decisões são tomadas sem uma consulta efetiva aos envolvidos no processo educativo.

Assim sendo, a descolonização da educação em Angola demanda transformações estruturais profundas, capazes de enfrentar os obstáculos históricos, culturais, sociais e políticos ainda vigentes. Exige-se a construção de um currículo mais inclusivo e flexível, a melhoria das condições laborais dos docentes, a efetivação plena do direito à

educação como bem público inalienável, a valorização da profissão docente e investimentos em infraestrutura, especialmente nas regiões mais afastadas da capital.

A promoção de uma educação libertadora pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo – toda comunidade educativa –, visando transformar a escola num espaço de emancipação social. A resistência às mudanças, tanto por parte dos educadores como das estruturas políticas e sociais, precisa ser superada para que se construa uma educação crítica, transformadora e humana.

PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LIBERTADORA

A necessidade urgente de mudança no sistema educativo angolano exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas atuais, que, em muitos casos, ainda se restringem à transmissão de conteúdos fragmentados e distantes das realidades culturais e sociais do país. A escola deve deixar de ser apenas um espaço de instrução, para se tornar um lugar de desenvolvimento integral do ser humano, onde se promovem as potencialidades dos educandos e se possibilita o processo de conscientização.

Para tal efeito, torna-se necessário construir uma escola libertadora, em que o processo educativo contribua para a emancipação do aluno, auxiliando-o a tomar consciência da sua realidade pessoal e social, e a capacitando para transformá-la. Ou seja, “queremos promover não uma escola de telespectadores ou de portadores de títulos, mas uma escola portadora de mudanças pessoais e sociais” (Binji, p. 115).

Essa proposta está alinhada à concepção de uma educação popular integral, que busca “romper as correntes mais fortes da opressão popular por meio de uma educação cada vez mais ampla e qualificada” (Neto; Streck, 2019, p. 211). Tal abordagem enfatiza a necessidade de um processo educativo transformador, capaz de promover uma justiça integral, em contraste com a “justiça média”, frequentemente presente nas abordagens tradicionais de ensino, fortemente influenciadas pela herança colonial.

Por outro lado, essa mudança de paradigma exige uma reformulação do currículo escolar, incorporando as realidades culturais e sociais de Angola, um país preenchido por um “mosaico cultural” quer a nível regional como provincial. O currículo deve ser contextualizado, e o conhecimento deve emergir da interação entre o educador e o

educando, por meio do diálogo. Nesse sentido, o educador não é mais apenas o transmissor do saber, mas sim um orientador, que facilita o processo de aprendizagem e estimula a reflexão crítica.

Em consonância com Imbamba (2003), é necessário um tipo de escolaridade mais profundo, mais crítico e humano, que vá além da simples aquisição de informações, ajudando os alunos a entender e transformar a sociedade em que vivem. O processo educativo, desde esta perspectiva, é centrado na ideia de que a educação não é apenas a formação de indivíduos que saibam o que fazer, mas sim de indivíduos conscientes da sua identidade, da sua história e do seu papel na transformação social.

Essa perspectiva pedagógica exige que a escola seja vista como um local de construção (coletiva) de conhecimento crítico e emancipador, que se afasta da simples transmissão de conteúdo, para se tornar um espaço de questionamento e descoberta.

No contexto da sala de aula, a promoção de uma educação libertadora envolve a adoção de uma postura pedagógica renovada, que deve ser refletida tanto na forma de ensinar quanto nas estratégias de ensino. A mudança de papel do professor, que passa de mero transmissor de conteúdos para facilitador da aprendizagem, é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado mais democrático e participativo, distante das práticas pedagógicas do período colonial (Santos; Quissungu, 2024).

O professor cria condições para que os estudantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, estimulando o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre a realidade social. Isso implica que o educador deve estar disposto a ouvir os alunos, a considerar as suas experiências de vida e a construir, juntamente com eles, o saber que se pretende ensinar. Nesta perspectiva, a educação não é um processo unilateral, no qual o aluno é visto apenas como um receptor passivo de informações. Pelo contrário, é um processo dinâmico e dialógico, no qual o aluno também desempenha um papel ativo na construção do conhecimento.

A construção de uma escola libertadora, também está intimamente ligada à promoção da consciência crítica, como reiteram Santos e Quissungu (2024). Porém, é importante que o conceito de consciência crítica seja compreendido de maneira que

não se confunda com uma postura agressiva ou puramente contestadora, mas como a capacidade de discernir, refletir e questionar as práticas sociais, políticas e culturais.

No entendimento de Ngula (2003, p.163), a consciência crítica é uma “capacidade a ser desenvolvida na pessoa humana, com grande liberdade interior, separar, tirar, discernir, elementos válidos dos não válidos de um processo, de um fenómeno, de um acontecimento, de uma pessoa ou instituição”. Ao desenvolver essa consciência, os alunos serão capazes de interpretar criticamente a realidade em que vivem, identificando as contradições, as injustiças e as possibilidades de mudança.

No entanto, a formação de uma consciência crítica é um processo complexo, que não ocorre de maneira rápida ou automática. Ela exige tempo, paciência e um ambiente educacional que estimule o diálogo contínuo, favorecendo o questionamento constante das normas estabelecidas e das estruturas de poder. Assim, em vez de promover a simples aceitação do status quo, a educação deve instigar a reflexão profunda sobre as realidades sociais, políticas e culturais, desafiando os alunos a repensar as verdades dadas e a desenvolver uma postura ativa e consciente diante do mundo.

A emancipação pela reflexão crítica, por outro lado, deve ser acompanhada por uma dimensão ética. A educação é, em sua essência, um encontro ético entre o eu e o outro, e sem a ética, não há possibilidade de realizar um projeto educacional libertador. Ou seja, a educação libertadora não pode se basear unicamente em disciplinas formais ou fundamentais, mas deve ser incorporada no comportamento cotidiano do educador, como ressaltado por Freire (2017), que afirma: “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”.

Daí que, o educador deve ser um modelo de virtude, preenchido de valores como solidariedade, justiça e generosidade, para que os alunos possam aprender a partir da vivência e não apenas do discurso. A ética deve ser, assim, uma prática vivida, uma postura de vida que atravessa a relação entre educador e educando, o que pode ser aprendido e construído no cotidiano da escola.

No contexto angolano, como defendem Santos e Quissungu (2024), um dos maiores desafios para a implementação de uma educação inclusiva e libertadora é a inadequação da formação docente. A preparação dos professores, tanto no período

colonial quanto no pós-independência, foi marcada por deficiências que continuam a impactar negativamente a educação.

A qualidade da formação docente constitui um fator crucial para assegurar uma educação libertadora. Para tanto, é imprescindível que os professores possuam uma formação sólida, que os capacite a lidar criticamente com as complexidades das realidades sociais e culturais do país (Boa Ventura, 2013). Esta formação não pode ser apenas técnica, mas deve ser igualmente política e ética, preparando os educadores para intervir de forma crítica, reflexiva e atualizada diante dos desafios impostos pelas mudanças sociais. O professor é chamado a ser um profissional "reflexivo e crítico, intelectual e artesão, profissional e humanista" (Perrenoud et al., 2002, p.15), exigindo, assim, um processo formativo integral, que abarque, para além das competências técnicas e pedagógicas, os aspectos éticos, afetivos e sociais. Tal perspectiva implica expandir a formação para áreas como a filosofia, a sociologia e a psicologia, preparando os docentes para uma atuação que seja simultaneamente técnica e profundamente humana.

Nesta sequência, Santos e Quissungu (2024) corroboram com a ideia anterior afirmando que a formação docente deve ser organizada em várias dimensões. A primeira delas é a dimensão técnico-pedagógica. O professor precisa ser capaz de compreender teorias pedagógicas, praticar diferentes tipologias de atividades didáticas e adaptar seus métodos de ensino às necessidades do contexto dos alunos, principalmente em uma sociedade com realidades tão diversas como a angolana. O professor deve também estar aberto à investigação e à autoavaliação constante da sua prática.

A segunda dimensão é a ética e deontológica. A formação ética e deontológica é essencial, especialmente em contextos como o angolano, onde os valores culturais têm sido **influenciados** negativamente por períodos de colonização e de instabilidade política e social - 27 anos de guerra civil. Daí que, para Binji (2013), a educação libertadora exige professores que cultivem valores como humildade, honestidade, coragem e tolerância, pois só assim será possível estabelecer relações de respeito e confiança com os alunos.

A terceira dimensão é a afetiva. A formação afetiva é fundamental para que o educador saiba criar um ambiente de aprendizagem seguro, saudável e acolhedor. O

professor deve ser capaz de lidar com as diferenças individuais dos alunos e promover um ambiente onde o medo, a discriminação e a submissão sejam superados (Freire, 2017).

Além disso, o interesse pela formação contínua é outra dimensão que deve ser promovida. Como Freire (2001, p. 13) destaca, “o ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização”. A formação de professores não se limita ao período inicial de formação, mas deve ser uma prática constante ao longo da carreira. A formação contínua permite ao educador inovar em suas práticas pedagógicas, mantendo-se atualizado com as transformações sociais e educacionais. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 12) corrobora afirmando que “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”, reforçando que o desenvolvimento profissional é um processo vitalício e intrinsecamente ligado à própria prática educativa.

Portanto, a formação de professores deve incluir um compromisso sócio-político. O educador precisa entender que seu papel vai além da sala de aula, sendo necessário que se comprometa com as questões sociais e políticas de sua comunidade e do país. Boa Ventura (2013) destaca que os professores devem estar preparados para colocar suas competências a serviço da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social e político.

As políticas educacionais desempenham um papel central na promoção de uma educação inclusiva e libertadora. Em Angola, há avanços que merecem destaque, mas ainda insuficientes para assegurar a plena inclusão das diversas realidades socioculturais. A Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, aprovada pelo Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto, que estabelece diretrizes para a integração de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, é um dos exemplos. Essa iniciativa foi impulsionada por ações como o Projeto Escola de Todos (2008–2015), resultado da cooperação entre Angola e o Brasil, que promoveu a formação de mais de 470 profissionais da educação em todas as províncias (AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO, 2017). Ainda assim, a inclusão de outras dimensões da diversidade, como as diferenças culturais regionais, permanece limitada, indicando que os avanços legais, embora necessários, são insuficientes para alterar as práticas pedagógicas de forma estrutural.

Dados disponíveis revelam que persistem desigualdades no acesso à educação em Angola, sobretudo em áreas rurais. Segundo o UNICEF Angola (2024), cerca de 22% das crianças em idade escolar continuam fora da escola, com taxas de frequência no ensino primário de 78% nas zonas urbanas e apenas 59% nas rurais. No ensino secundário, a situação é ainda mais crítica, registrando-se 50% de frequência nas áreas urbanas e 14% nas rurais. A insuficiência de materiais didáticos em línguas nacionais e a falta de adaptações curriculares adequadas agravam este cenário de exclusão escolar.

A partir do exposto, percebe-se que, embora o investimento em educação tenha registado algum crescimento, continua distante das metas internacionais. Em 2024, apenas 6,4% do Orçamento Geral do Estado foi destinado ao setor, valor inferior aos 20% estabelecidos pelo compromisso de Dakar (ONU, 2000), do qual Angola é signatária. Essa limitação orçamental compromete a expansão do acesso e a melhoria da qualidade educativa, especialmente para as populações mais vulneráveis.

Assim, embora as políticas educacionais recentes sinalizem uma orientação para a equidade, a efetivação desse princípio depende de transformações mais profundas na gestão escolar e no reconhecimento da diversidade cultural como elemento fundamental do processo educativo.

Uma política educacional verdadeiramente inclusiva e libertadora, portanto, descolonizada, deve partir da valorização e integração dos diferentes saberes locais, reconhecendo as diversas formas de conhecimento que existem em Angola, como as línguas locais (umbundu, kimbundu, kikngo, tchokwe, nganguela, luchaze, kwanhama, luvale, ngoia, entre outras), dança, música entre outros. A efetivação de uma educação inclusiva passa pela implementação de políticas que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando suas especificidades e promovendo a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou a importância da descolonização do ensino em Angola, destacando os desafios e as perspectivas para uma educação inclusiva e libertadora. A análise demonstrou que, apesar da independência formal alcançada em 1975, o sistema educacional angolano ainda está marcado pela herança colonial, refletida nas

desigualdades de acesso à educação, nas práticas pedagógicas autoritárias e na homogeneização do currículo. O legado da colonialidade, conforme descrito por Quijano (1992) e Streck e Moretti (2013), ainda permeia as estruturas educacionais, mantendo as disparidades educacionais que dificultam a construção de uma educação inclusiva, capaz de atender às especificidades culturais e sociais do país.

Durante os 493 anos de colonização, a educação em Angola foi moldada para atender aos interesses do colonizador português, criando um sistema segregado que privilegiava a elite urbana e marginalizava a população rural, especialmente a maioria dos angolanos que viviam fora das grandes cidades. Esse modelo educacional, centrado em uma visão eurocêntrica do conhecimento, não apenas excluía vastos setores da população, como também impunha um ensino descontextualizado e incapaz de refletir as realidades locais.

Embora tenha ocorrido algum progresso desde a independência, como a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE nº 17/16), o sistema educacional ainda enfrenta grandes desafios. As disparidades regionais entre zonas urbanas e rurais, as condições precárias das escolas, sobretudo em áreas periféricas, e a centralização do currículo, que não atende às necessidades e especificidades culturais locais, são obstáculos que precisam ser superados. Esses fatores dificultam a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, o modelo pedagógico, em várias escolas, ainda é marcado pela transmissão autoritária do conhecimento, que não favorece o protagonismo do aluno nem a formação crítica necessária para o exercício da cidadania.

Deste modo, a descolonização do ensino exige uma reconfiguração profunda do sistema educacional angolano. Isso vai além da reformulação do currículo, contemplando também mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente. A revisão do modelo pedagógico é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o diálogo, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes, rompendo com a perspectiva tradicional de "educação bancária" ainda predominante em algumas escolas.

A formação dos professores é um aspecto central para a concretização desse objetivo. Para que a educação seja inclusiva e emancipatória, é fundamental que os educadores estejam preparados para compreender e lidar com a diversidade cultural

e social dos alunos. Isso exige uma abordagem pedagógica integrada, que inclua não apenas o domínio técnico do conteúdo, mas também o fortalecimento de valores como solidariedade, respeito pela diferença e justiça social.

Além das reformas curriculares e pedagógicas, é urgente um investimento significativo em infraestrutura escolar, especialmente nas regiões periféricas do país, onde as desigualdades educacionais são mais evidentes. As condições precárias de muitas escolas, a falta de recursos materiais e a escassez de profissionais capacitados dificultam a implementação de um ensino de qualidade que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Em suma, a descolonização do ensino em Angola exige um esforço contínuo e multidimensional, que envolva mudanças estruturais, ideológicas e pedagógicas. Pois, a promoção de uma educação inclusiva e libertadora não será alcançada sem a superação das heranças coloniais que ainda permeiam as práticas educacionais. Contudo, com um compromisso claro e ações concretas, é possível construir um sistema educacional que realmente atenda às necessidades da população e contribua para a emancipação plena do povo angolano.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. Projeto Escola de Todos. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias/politicas-brasileiras-de-inclusao-inspiram-politica-nacional-da-educacao-especial-de-angola>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 17/16, de 7 de outubro.** Diário da República I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional, 2017.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto.** Diário da República I Série, n.º 140. Luanda: Imprensa Nacional, 2022.

BINJI, Pedro. **A Reforma Educativa em Angola: O desafio da construção de uma escola libertadora.** Padova: Centro Missionario dei Cappuccini, 2013.

BOA VENTURA, José Fernando. **A Escola Católica em Angola e o Desafio da Construção da Comunidade Educativa.** Roma: Edizioni Viverein, 2010.

BOA VENTURA, José Fernando. **Como Pensar a Formação de Professores em Angola.** Roma: Proget Edizioni, 2013.

BOA VENTURA, José Fernando. **Estudo do Sistema Curricular Angolano: reforma e inovação segundo o pensamento de José Gimeno Sacisttán**. Roma: Proget Edizioni, 2016.

CLÓVIS, Moura. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas**. Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ªed. São Paulo, Cortez, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea**. 2ªed. São Paulo Selo Negro, 2008.

IMBAMBA, José Manuel. **Uma Nova Cultura para Mulheres e Homens Novos: um projecto filosófico para Angola do terceiro milénio à luz da filosofia de Baptista Mondin**. Luanda: Paulinas, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: para uma teoria da transição**. Tradução de Iva Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. **Anuário Estatístico da Educação 2021**. Luanda: MED, 2023.

NBABA, André Vela. **Políticas Educativas em Angola (1975–2005) Entre o Global e o Local: Sistema Educativo Mundial**. Sediaca, 2012.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. **Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207–223, nov./dez. 2019.

NETO, Teresa José Adelina da Silva. **Contribuição a história da educação e cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e a independência**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2004.

NGULA, Amadeu. **Educação de Base e Desenvolvimento na África Austral à Luz dos Documentos da UNESCO e da OUA: Proposta Didáctico-Educativa para Angola (tese de doutoramento)**. Roma: Universidade Pontifícia Salesiana, 2003.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

ONU. **Declaração das ONGs Educação para Todos**: consulta internacional de ONG (CCNGO). Dakar, 2000.

ONU. Unicef: **apenas 58% das escolas primárias em Angola têm casa de banho**. ONU News, 24 ago. 2016. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2016/08/1560081>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (org.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (org.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

SAMUELS, Michael Anthony. **A Educação ou Instrução: a história do ensino em Angola 1878-1914**. Luanda: Mayamba, 2011.

SANTOS, Boás dos; JOAZEIRO, Edna Maria Goulart. **Políticas educacionais e realidade escolar em Angola: uma reflexão sobre as contradições na legislação e seu impacto na Educação**. In: *Anais do III Seminário Nacional Serviço Social e a Pesquisa Social na Amazônia: desigualdades sociais, expropriação da natureza e desafios frente às mudanças climáticas*. Artigo. Belém: UFPA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiiseminarioppgss/983890>. Acesso em: 27 de abr. de 2025.

SANTOS, Boás dos; QUISSUNGO, Nelson André. **Educação como Processo de Libertação da Pessoa**: caminhos para a promoção da convivência democrática em Angola. Angola-Benguela: Elavoko, 2024.

SANTOS, Martins dos. **Cultura, Educação e Ensino em Angola**. Braga-Portugal: Edição Electrónica, 1998.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana**. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, p. 35-52, 2013. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

UNICEF ANGOLA. **Educação**. Luanda, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/educacao>. Acesso em: 28 abr. 2025

UNICEF ANGOLA. *Higiene e dignidade nas escolas*. UNICEF Angola, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/historias/higiene-e-dignidade-nas-escolas>. Acesso em: 27 abr. 2025.

UNICEF. *Água e saneamento nas escolas de Angola: Diagnóstico das condições de água e saneamento em 600 escolas de 6 províncias de Angola*. Luanda: UNICEF Angola, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/relatorios/%C3%A1gua-e-saneamento-nas-escolas-de-angola>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VIEIRA, Laurindo. *Angola: A dimensão Ideológica da Educação 1975-1992*. Luanda: Nzila, 2007.

ZAU, Filipe. *Do acto Educativo ao Exercício da Cidadania*. Luanda: Mayamba, 2015.

ZAU, Filipe. *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros, 2009.