

DOSSIFICAÇÃO E CENTRALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CURRÍCULO EM ANGOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

DOSSIFICATION AND EPISTEMOLOGICAL CENTRALIZATION OF THE CURRICULUM IN ANGOLA: LIMITS AND POSSIBILITIES

DOSIFICACIÓN Y CENTRALIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CURRÍCULO EN ANGOLA: LÍMITES Y POSIBILIDADES

Alonso Carlos Artur¹ 0009-0001-4399-8953

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; alonsocarlosartur@outlook.com.

RESUMO:

O presente artigo analisa a elaboração e a implementação da dossificação curricular nas escolas de educação de base em Angola. Fundamentado em abordagem qualitativa de natureza interpretativa, o estudo articula revisão bibliográfica a dados empíricos provenientes de entrevistas semiestruturadas com cinco professores da rede pública da província de Luanda. O objetivo consiste em compreender os mecanismos pelos quais o currículo é concebido, hierarquizado e aplicado no cotidiano escolar, bem como examinar as margens de autonomia docente frente à centralização ministerial. O texto problematiza o papel do Ministério da Educação na definição das diretrizes curriculares e investiga as possibilidades de flexibilização que emergem da atuação docente nas Zonas de Interação Pedagógica e nas práticas de sala de aula. Argumenta-se que, embora a dossificação se configure como instrumento de padronização centralizado e orientado por referenciais epistemológicos ocidentais, a crescente participação dos docentes, mediada por resistências institucionais e mobilizações sindicais, tem contribuído para práticas pedagógicas mais contextualizadas. Conclui-se que a mediação docente é fundamental para articular o conhecimento científico aos saberes socioculturais angolanos, embora persistam limitações estruturais na definição e socialização dos conteúdos no currículo oficial e na sala de aula.

Palavras-chave: dossificação curricular; colonialidade do poder; autonomia docente em Angola.

ABSTRACT:

This article analyzes the development and implementation of curricular “dossification” in basic education schools in Angola. Grounded in a qualitative interpretative approach, the study combines a bibliographic review with empirical data obtained from semi-structured interviews with five public school teachers in the province of Luanda. The main objective is to understand the mechanisms through which the curriculum is conceived, hierarchized, and implemented in everyday school practices, as well as to examine the scope of teacher autonomy within a context of ministerial centralization. The study problematizes the role of the Ministry of Education in defining curricular guidelines and investigates possibilities for curricular flexibility emerging from teachers’ practices within Pedagogical Interaction Zones and classroom contexts. It argues

that, although dossification operates as a centralized and discipline-based standardization mechanism guided by Western epistemological frameworks, increasing teacher participation, mediated by institutional resistance and collective mobilization, has contributed to the development of more context-sensitive pedagogical practices. The findings highlight the importance of teacher mediation in articulating institutionalized scientific knowledge with local sociocultural experiences, while also revealing persistent structural limitations in the definition and circulation of curricular content in both official documents and classroom practices.

Keywords: curricular dossification; coloniality of power; teacher autonomy in Angola.

RESUMEN:

Este artículo analiza la elaboración y la implementación de la dosificación curricular en las escuelas de educación básica en Angola. Fundamentado en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, el estudio articula revisión bibliográfica con datos empíricos obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes de la red pública en la provincia de Luanda. El objetivo principal es comprender los mecanismos mediante los cuales el currículo es concebido, jerarquizado y aplicado en la práctica escolar cotidiana, así como examinar los márgenes de autonomía docente frente a la centralización ministerial. El trabajo problematiza el papel del Ministerio de Educación en la definición de las directrices curriculares e investiga las posibilidades de flexibilización que emergen de la actuación docente en las Zonas de Interacción Pedagógica y en el aula. Se sostiene que, aunque la dosificación constituye un instrumento de estandarización centralizado y orientado por marcos epistemológicos occidentales, la creciente participación del profesorado —mediada por resistencias institucionales y movilizaciones colectivas— ha contribuido al desarrollo de prácticas pedagógicas más contextualizadas. Se concluye que la mediación docente es fundamental para articular el conocimiento científico institucionalizado con los saberes socioculturales locales, aunque persisten limitaciones estructurales en la definición y circulación de los contenidos tanto en el currículo oficial como en la práctica educativa.

Palabras-clave: dosificación curricular; colonialidad del poder; autonomía docente en Angola.

Introdução

O presente artigo analisa os processos de elaboração e implementação da dossificação curricular nas escolas de educação de base em Angola, com foco nos mecanismos institucionais que estruturam o currículo e nas possibilidades de sua flexibilização a partir da atuação docente. Parte-se do pressuposto de que o currículo não se reduz a um instrumento técnico de organização do ensino, mas constitui um espaço de disputas no qual se definem os conhecimentos considerados legítimos, conforme argumenta Apple (1997; 2006) ao evidenciar que a seleção curricular expressa relações de poder e interesses sociais.

Em um contexto marcado pela centralização e padronização curricular, orientadas pelo Ministério da Educação, a dossificação organiza conteúdos e práticas pedagógicas, ao mesmo

tempo em que limita a autonomia docente e restringe a incorporação de saberes locais. Nessa direção, Bernstein (1996) destaca que os processos de classificação e enquadramento do conhecimento operam como mecanismos de controle pedagógico, regulando tanto o que é ensinado quanto as formas de sua transmissão. Diante disso, o estudo investiga o papel dos professores na mediação curricular e nas possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades socioculturais.

A centralização epistemológica do currículo refere-se ao processo pelo qual determinadas formas de conhecimento são privilegiadas e instituídas como legítimas no âmbito das políticas educacionais, em detrimento de outras que são marginalizadas ou excluídas. Trata-se de uma dinâmica que ultrapassa a dimensão administrativa da organização curricular, incidindo diretamente sobre a definição do que conta como conhecimento válido, ensinável e avaliável na escola. Tal processo pode ser compreendido à luz das contribuições de Aníbal Quijano (2005), ao evidenciar que a colonialidade do saber estabelece hierarquias entre diferentes formas de conhecimento, e de Santos (2000), ao propor a valorização das epistemologias do Sul como forma de reconhecimento da pluralidade de experiências e saberes.

Nesse sentido, a centralização epistemológica opera por meio da seleção, hierarquização e padronização dos conteúdos, frequentemente orientada por referenciais científicos de matriz ocidental, o que tende a invisibilizar saberes locais, experiências culturais e formas alternativas de produção do conhecimento. Tal configuração não apenas delimita os conteúdos escolares, mas também regula as práticas pedagógicas e as possibilidades de ação docente, configurando o currículo como um espaço de disputa entre diferentes projetos de conhecimento e de sociedade.

O artigo está organizado em quatro seções que abordam o contexto angolano, o conceito de dossificação, seus processos de implementação e a atuação docente na flexibilização curricular. Antes de adentrar as discussões propostas, apresenta-se uma breve contextualização do campo empírico.

Angola, localizada na costa ocidental do continente africano, possui cerca de 1.246.700 km², sendo atualmente composta por 21 províncias e uma população superior a 30 milhões de habitantes. Ex-colônia de Portugal, o país tornou-se independente em 11 de novembro de 1975, após um processo de luta anticolonial protagonizado pela Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e pela União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

O primeiro governo foi liderado por Agostinho Neto, sucedido por José Eduardo dos Santos, que permaneceu no poder até 2017. Após a independência, Angola enfrentou uma

prolongada guerra civil até 2002, seguida por um período de relativa estabilidade política, embora ainda marcado por desigualdades socioeconômicas significativas. É nesse contexto histórico e político que se insere o debate sobre a dossificação curricular, compreendida neste estudo como um modelo centralizado, disciplinar e orientado por referenciais epistemológicos ocidentais, que tende a marginalizar saberes locais e experiências educativas contextualizadas.

Metodologia

Esta pesquisa assume caráter qualitativo, fundamentada na perspectiva interpretativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), com o objetivo de compreender, a partir das experiências vividas pelo professorado, os processos de elaboração e implementação da dossificação curricular em Angola, bem como as possibilidades de flexibilização por meio da atuação docente. A pesquisa delimita-se na província de Luanda, analisando o período de 2022 a 2025.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de aprofundar sentidos, significados e práticas que não podem ser reduzidos a quantificações, mas que exigem interpretação contextualizada das falas e ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como estudo de caso Yin (2018), focalizado na realidade das escolas de educação de base da província de Luanda, com ênfase no exame das práticas curriculares mediadas pela dossificação ministerial. Trata-se de um estudo de caso de natureza instrumental, na medida em que o caso investigado permite compreender fenômenos mais amplos relacionados à centralização curricular e à atuação docente em contextos periféricos.

Participaram deste estudo cinco professores da educação de base, atuantes em escolas públicas da província de Luanda, Angola, selecionados mediante critérios que garantissem a profundidade das informações coletadas: tempo mínimo de três anos de exercício docente, assegurando familiaridade com os processos de implementação curricular; atuação em diferentes níveis de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio), possibilitando abrangência na compreensão das práticas; e participação em reuniões das Zonas de Interação Pedagógica (ZIP), garantindo experiência nos mecanismos de discussão curricular.

Os participantes foram contatados por convite direto, com asseguramento do sigilo das identidades por meio de códigos alfabéticos (Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E), sendo que a diversidade de tempo de serviço e de unidades escolares permitiu captar diferentes perspectivas sobre o grau de centralização e as margens de flexibilização vivenciadas no cotidiano profissional. A definição do número de participantes seguiu o critério

de saturação teórica, sendo interrompida a inclusão de novos sujeitos quando os dados passaram a apresentar recorrência e redundância analítica.

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi elaborado a partir dos eixos temáticos que estruturam o estudo: processos de elaboração e recepção da dossificação curricular; hierarquia institucional envolvendo o Ministério da Educação, delegações provinciais, repartições municipais e distritais, e escolas; funcionamento das Zonas de Interação Pedagógica; possibilidades de adaptação e contextualização dos conteúdos; e limites e potencialidades da autonomia docente. O roteiro foi previamente testado em aplicação piloto, permitindo ajustes na formulação das questões e na organização dos eixos temáticos.

As entrevistas foram realizadas no período de março de 2025, de forma remota, mediante conversa via aplicativo *WhatsApp* e *Google Meet*, considerando as possibilidades de comunicação disponíveis e a dispersão geográfica dos participantes na província de Luanda, com duração aproximada entre 40 e 60 minutos cada. As falas dos participantes foram registradas por meio de anotações detalhadas e, quando permitido, transcritas para análise. O material empírico foi organizado em corpus analítico digital, garantindo sistematização e rastreabilidade das informações coletadas.

Os dados empíricos coletados foram submetidos à análise de conteúdo temática, conforme procedimentos sistematizados por Bardin (2016), operacionalizada em três momentos distintos: pré-análise, com organização do material e leitura flutuante; exploração do material, mediante codificação e categorização emergente; e tratamento dos resultados e interpretação. A codificação foi realizada de forma manual, orientada por categorias iniciais derivadas do referencial teórico, posteriormente ajustadas a partir das evidências empíricas.

As categorias de análise foram construídas indutivamente, a partir da recorrência nos relatos dos professores, articuladas com o referencial teórico sobre políticas curriculares, centralização e autonomia docente, sendo que as falas dos participantes são apresentadas no texto como "Professorado (2024)", preservando o anonimato e garantindo a fidedignidade das interpretações. Buscou-se assegurar a validade da análise por meio da triangulação entre dados empíricos e referencial teórico, bem como pela coerência interna das categorias construídas.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa observou os princípios fundamentais de respeito à dignidade humana, garantia do anonimato, obtenção de consentimento livre e esclarecido dos participantes, e uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo e a natureza de suas contribuições, contando com a possibilidade de desistência a qualquer momento. Não houve

riscos previsíveis aos entrevistados, uma vez que o estudo se concentrou nas práticas profissionais e institucionais, não abordando questões sensíveis de ordem pessoal. A pesquisa seguiu as diretrizes éticas aplicáveis às ciências humanas, garantindo confidencialidade e uso responsável das informações.

A definição do número de participantes e a delimitação do campo empírico foram condicionadas ao contexto sociopolítico angolano, no qual há restrições informais à livre expressão de profissionais da educação, impactando sua disposição em participar de pesquisas. Observou-se receio por parte do professorado quanto a possíveis repercussões institucionais, o que demandou condução ética rigorosa, com ênfase no anonimato e na confiança.

Ainda assim, a participação de cinco docentes mostrou-se suficiente para atender ao critério de saturação teórica, dada a recorrência dos dados e a consistência das categorias analíticas construídas. A escolha da província de Luanda justifica-se por sua centralidade e pela maior abertura dos docentes ao diálogo, viabilizando a pesquisa. Assim, as decisões metodológicas refletem tanto critérios teóricos quanto as condições concretas de realização do estudo.

Dossificação¹ e sua centralização em disciplinas

Para fins de maior clareza analítica, propõe-se aqui uma definição de **dossificação** elaborada a partir da interpretação dos autores deste estudo. Entende-se por dossificação o documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação de Angola, no qual estão sistematizadas as diretrizes que orientam os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a dossificação configura-se como o principal instrumento de organização curricular do sistema educacional de Angola, estabelecendo os conteúdos, objetivos e orientações pedagógicas que devem ser implementados nas instituições escolares que integram o território nacional.

No âmbito deste estudo, a dossificação não é compreendida apenas como um instrumento técnico de organização curricular, mas como uma categoria analítica que permite apreender os mecanismos de seleção, hierarquização e legitimação dos saberes no sistema educacional angolano. Nesse sentido, a dossificação opera como dispositivo de regulação pedagógica, ao estabelecer conteúdos, ritmos e formas de transmissão do conhecimento, contribuindo para a padronização das práticas docentes e para a centralização das decisões

¹ Plano curricular em uso nas escolas da educação de base em Angola

curriculares. Ao mesmo tempo, evidencia-se que esse dispositivo não atua de maneira absoluta, sendo atravessado por mediações e resistências que emergem da atuação do professorado no cotidiano escolar.

Além de definir os conteúdos programáticos, a dossificação também estabelece a sequência em que esses conhecimentos devem ser abordados ao longo do processo educativo, bem como apresenta orientações didáticas e instrumentos pedagógicos destinados a orientar o trabalho docente em sala de aula. De acordo com relatos recentes de professores e professoras da educação básica, esse documento tem passado por atualizações que incorporam aspectos anteriormente negligenciados no planejamento curricular. Tais mudanças têm contribuído para ampliar, ainda que de forma gradual, a autonomia docente e possibilitar maior adequação das práticas pedagógicas às realidades escolares.

A compreensão do currículo como espaço de disputa exige considerá-lo para além de sua dimensão técnica ou organizacional. Conforme argumenta Apple (2006), o currículo expressa relações de poder ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos, em detrimento de outros que são silenciados. Nessa mesma direção, Bernstein (1996) evidencia que os processos de classificação e enquadramento do conhecimento operam como mecanismos de controle pedagógico, regulando não apenas o que é ensinado, mas também como esse ensino se realiza. Tal perspectiva permite compreender a dossificação como parte de um dispositivo mais amplo de regulação curricular, que articula seleção de conteúdos, organização pedagógica e controle das práticas docentes.

Entretanto, essa perspectiva de maior flexibilidade não constitui uma característica histórica do currículo angolano. Conforme argumenta Julião (2019), o currículo praticado nas escolas do país esteve, durante longo período, estruturado sob forte centralização disciplinar, privilegiando referenciais epistemológicos externos e desconsiderando conhecimentos de natureza regional ou local. Essa configuração curricular produziu, em muitos contextos escolares, um distanciamento entre os conteúdos ensinados e as experiências socioculturais dos estudantes, manifestado tanto na língua utilizada no ensino quanto nas referências ilustrativas e exemplos pedagógicos que frequentemente não correspondiam às realidades vividas pelos alunos.

A centralização epistemológica do currículo, nesse contexto, pode ser compreendida à luz das contribuições de Quijano (2005), ao evidenciar que a colonialidade do saber estabelece hierarquias entre formas de conhecimento, privilegiando matrizes eurocêntricas em detrimento de saberes locais. De modo convergente, Santos (2000) propõe a valorização das epistemologias do Sul, defendendo a necessidade de reconhecer a pluralidade de experiências e conhecimentos

produzidos em contextos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a organização curricular angolana, ao priorizar referenciais científicos ocidentais, reproduz uma lógica de centralização epistemológica que tende a invisibilizar outras formas de produção do conhecimento.

No contexto educacional de Angola, o currículo historicamente estruturou-se a partir de uma organização centrada em disciplinas, fortemente influenciada por matrizes epistemológicas eurocentradas. Essa configuração, em muitos casos, contribuiu para a marginalização ou desvalorização dos saberes locais, bem como para a invisibilização de práticas culturais associadas às populações africanas. Tal perspectiva curricular acabou por privilegiar referenciais externos em detrimento de conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais locais, o que limitou a capacidade do sistema educacional de dialogar de maneira mais consistente com a diversidade cultural existente no país.

A centralização curricular em disciplinas também se revela insuficiente para contemplar as múltiplas regionalidades que caracterizam o território angolano, tornando-se ainda mais problemática quando se considera a questão da curricularização das línguas nacionais. A reduzida presença dessas línguas nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas constitui um desafio persistente no sistema educativo. Entre os fatores que sustentam essa exclusão destaca-se a percepção, ainda presente em determinados discursos institucionais, de que tais línguas não corresponderiam às exigências da modernidade ou aos padrões linguísticos considerados adequados para a escolarização formal.

Nesse cenário, observa-se a predominância de conhecimentos classificados como “modernos”, frequentemente associados às demandas de um mundo globalizado e às orientações políticas que privilegiam referenciais culturais externos. Ainda que essa lógica tenha contribuído para a marginalização de determinados saberes locais, parte da literatura educacional continua a defender a centralização disciplinar como um modelo eficaz de organização curricular para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme argumenta Michael Young:

(...) quero argumentar que, se vamos dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual (Young, 2011, p. 610).

A centralidade atribuída ao denominado conhecimento oficial, conforme problematizado por Apple (1997), tende a privilegiar saberes legitimados pelas instituições

escolares e registrados nos materiais didáticos, em especial nos livros utilizados no processo de ensino. Essa primazia, entretanto, acaba por desconsiderar outras formas de conhecimento produzidas nos contextos sociais, culturais e comunitários dos estudantes, que frequentemente permanecem à margem do currículo formal. Nesse sentido, a organização curricular centrada em disciplinas pode contribuir para a restrição do campo de saberes reconhecidos pela escola, limitando a incorporação de experiências e conhecimentos oriundos das realidades locais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre essa estrutura curricular e os processos de letramento que os estudantes vivenciam em seus contextos sociais e familiares. As trajetórias educativas não são homogêneas, uma vez que os indivíduos chegam à escola trazendo diferentes repertórios culturais, linguísticos e cognitivos, construídos em suas experiências cotidianas. Dessa forma, os chamados letramentos emergentes — desenvolvidos antes e para além do espaço escolar, exercem influência significativa na maneira como os estudantes se apropriam dos conteúdos propostos no currículo. De acordo com Julião (2019, p. 17), “Nesta perspectiva, o currículo deve servir os contextos tendo em conta as necessidades da sociedade em cada tempo”.

Nesse contexto, torna-se inadequado pressupor que todos os estudantes enfrentem as mesmas condições de aprendizagem no ambiente escolar. Por exemplo, um aluno proveniente de uma família na qual os responsáveis possuem formação superior tende a dispor de maior acesso a recursos culturais e educacionais, quando comparado a outro estudante cuja família não teve acesso à escolarização formal. Essas diferenças estruturam contextos distintos de socialização e aprendizagem, evidenciando a necessidade de que o currículo e as práticas pedagógicas considerem as desigualdades socioculturais presentes no processo educativo.

A ausência de mecanismos que permitam a adaptabilidade do currículo em função das especificidades contextuais tende a limitar sua capacidade de enfrentar e reduzir as assimetrias sociais presentes nos espaços formais de ensino. Um currículo rigidamente estruturado, desvinculado das realidades socioculturais dos estudantes, dificilmente contribuirá para a construção de práticas educativas mais equitativas. Nesse sentido, a incorporação de princípios de flexibilidade curricular torna-se fundamental para que o processo educativo dialogue de maneira mais efetiva com as múltiplas experiências e contextos que constituem o universo escolar.

Conforme afirma Julião (2019):

Quando não encerra esse objetivo, é visto como descontextualizado, pois, inibe os saberes locais, apresentando várias consequências como por exemplo, a frustração, o abandono e a evasão escolar, casamento e gravidezes precoces, o

agravamento dos níveis de analfabetismo no seio das comunidades e incompetência dos cidadãos (Julião, 2019, p. 17).

A concepção de um currículo plural possibilita a incorporação de múltiplas formas de conhecimento no interior da estrutura curricular, reconhecendo saberes historicamente marginalizados em decorrência da predominância de referenciais epistemológicos eurocentrados. Tal perspectiva contribui para a construção de um espaço educativo mais inclusivo e democrático, no qual os conhecimentos locais e culturais possam coexistir em condições mais equilibradas com aqueles tradicionalmente legitimados pelas instituições acadêmicas e pelos sistemas educacionais formais.

Por outro lado, a manutenção de um currículo que ignora a necessidade de atualização e de articulação com os contextos socioculturais dos estudantes pode gerar impactos negativos no processo educativo. Quando os conteúdos trabalhados em sala de aula não dialogam com as experiências, identidades e referências culturais dos sujeitos escolares, tende a surgir um sentimento de distanciamento em relação à escola. Esse afastamento pode comprometer o engajamento discente e, em determinadas situações, contribuir para o aumento da evasão escolar, problema que tem sido amplamente debatido em diferentes sistemas educacionais.

No entanto, no âmbito das discussões sobre os currículos praticados nas escolas, especialmente no contexto de Angola, alguns autores chamam atenção para a necessidade de distinguir conceitualmente currículo e pedagogia. Embora tal distinção possua relevância analítica no campo dos estudos curriculares, também pode ser mobilizada como argumento para sustentar e legitimar a permanência de modelos curriculares fortemente estruturados em torno da centralização disciplinar.

Neste sentido Young (2011, p. 610) vai dizer que, “Currículo e pedagogia, sugiro, precisam ser vistos como conceitualmente distintos. Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro.” Inclinos a concordar com o autor em relação a conceitualização dos dois termos citados (currículo e pedagogia).

Mas, precisamos prestar atenção para que nossa concepção não ergue uma barreira que dificulta a compreensão imbricada na relação deste dois termos, porém Young (2011) acrescenta dizendo:

Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos (Young, 2011, p. 610).

Não obstante, é fundamental considerar o papel do professor e o cotidiano do estudante na concepção de um currículo efetivo, capaz de conduzir as instituições de ensino ao cumprimento dos objetivos definidos pelas instâncias formuladoras, sem, contudo, obliterar os saberes e as práticas que constituem a dinâmica escolar.

Parte da literatura sustenta que o currículo, estruturado de forma centralizada e orientado por disciplinas ou conhecimentos prescritos, tem sido concebido e implementado para atender às demandas do mercado de trabalho e às lógicas econômicas que permeiam as instituições de ensino. Nesse contexto, tendem a ser desvalorizados outros saberes e práticas que não são reconhecidos como produtivos ou relevantes sob essa racionalidade, conforme apontam Ponce e Araújo (2019):

O currículo centralizado e prescrito, a avaliação externa com critérios definidos a partir de competências voltadas aos interesses do sistema financeiro e a centralização do financiamento da educação, no caso brasileiro, somada a cortes profundos de verbas públicas, têm sido o combustível para o funcionamento da engrenagem neoliberal na educação escolar brasileira (Ponce; Araújo, 2019, p. 1049).

Apesar das denúncias aqui apresentadas, a defesa de um currículo menos centralizado e menos prescritivo, organizado para além da lógica disciplinar, contribui para a ampliação da inclusão social, ao possibilitar que grupos historicamente marginalizados tenham a oportunidade de afirmar e ressignificar suas próprias trajetórias. Tal perspectiva favorece a construção de maior justiça social nos aspectos aqui discutidos, conforme apontam Ponce e Araújo (2019):

A disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível. Pautada nessa esperança alicerçada em experiências históricas exitosas e significativas para a autonomia da escola e para a construção de uma sociedade democrática, propõe-se uma reflexão sobre essa possibilidade a partir do conceito de justiça curricular, cuja essência utópica é a busca por justiça social, horizonte a ser buscado, por meio do currículo escolar (Ponce; Araújo, 2019, p. 1049).

Ao defender um currículo menos centrado na lógica disciplinar, parte-se do reconhecimento de que determinados conhecimentos são necessários, sobretudo para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais, mas não devem ser hierarquizados como superiores em relação a outros saberes historicamente apagado dos currículos oficiais que atendem os padrões eurocêntricos. Assim, embora os conhecimentos especializados desempenhem papel relevante na organização social, não podem ser concebidos como os únicos legítimos no âmbito curricular.

De acordo com Young (2011, p. 615), “Os conceitos “teóricos” de disciplinas como geografia e os conceitos “cotidianos” que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes.” Entretanto, tal argumento não deve resultar na desvalorização ou marginalização de outras formas de conhecimento e aprendizagem, tampouco na exclusão de saberes e práticas não ocidentais que integram o cotidiano dos estudantes.

É necessário atentar para que as dinâmicas do capitalismo contemporâneo, articuladas a formas de neocolonialismo, não reforcem a primazia de conhecimentos formalmente instituídos, como os das ciências hegemônicas em detrimento de outros saberes. Nessa perspectiva, o ensino pode mobilizar referenciais vinculados ao cotidiano discente como mediação para a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, sem prescindir do rigor conceitual e da intencionalidade pedagógica.

Young (2011) afirma que:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (Young, 2011, p. 615).

Tais conhecimentos podem ser apresentados por meio de diferentes mediações didáticas, desde que mobilizem elementos que lhes confirmem sentido para os estudantes. A defesa de um currículo menos centrado na lógica disciplinar não implica a renúncia ao conhecimento científico; ao contrário, busca-se problematizar sua exclusividade, evitando a desqualificação de outros saberes e práticas como meramente senso comum. Esses saberes devem ser reconhecidos como formas legítimas de conhecimento em construção, com potencial transformador.

No contexto angolano, o currículo tem sido concebido a partir da centralidade de referenciais predominantemente ocidentais, atribuindo primazia aos conhecimentos científicos como únicos válidos no processo educativo. Tal orientação tende a desconsiderar saberes e práticas que compõem o cotidiano dos estudantes e que são igualmente relevantes para os processos de ensino e aprendizagem.

Até recentemente, a dossificação adotada nas escolas angolanas pouco contemplava a história e a cultura nacionais. Parte da literatura interpreta esse fenômeno como resultado da assimilação de valores ocidentais, enquanto outras análises o compreendem como estratégia de

controle simbólico, na medida em que a história do país é marcada por processos de resistência e pela presença de importantes referências nacionais.

Na seção seguinte, analisa-se o processo de elaboração e implementação da dossificação no contexto escolar, evidenciando os mecanismos que orientam a definição das diretrizes curriculares e a centralidade assumida pelo Ministério da Educação nesse processo.

Fases de elaboração e implementação da dossificação na sala de aula

Em Angola, o Ministério da Educação (MED) é responsável pela gestão da educação de base, que abrange dos anos iniciais ao ensino médio, enquanto a educação superior está sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). Nesse arranjo, o MED estabelece uma relação verticalizada com os demais órgãos responsáveis pela gestão educacional em âmbito local, uma vez que atua na formulação e coordenação das diretrizes em nível nacional.

De acordo com a Professora LA (2025):

O MED mantém uma relação direta com as delegações provinciais de educação, as quais são responsáveis por garantir, no âmbito da província em que se inserem, o cumprimento das orientações e diretrizes estabelecidas pelo órgão central. No entanto, essas delegações não transmitem ordens diretamente às escolas, valendo-se, para isso, das repartições municipais e distritais de educação (Professora LA, registro da entrevista em março de 2025).

Os docentes ressaltam que a terceira instância institucional mantém interlocução direta com as escolas, sendo responsável pela transmissão das orientações emanadas pelo MED, as quais são operacionalizadas por meio das delegações provinciais de educação. Conforme o Professorado (2025), essa relação estrutura-se de forma hierárquica e demanda estrita observância, de modo a evitar qualquer configuração de insubordinação.

Um dos docentes entrevistados disse o seguinte, Professor LB (2025):

Embora a delegação provincial não seja uma instância inacessível ao professorado, são as repartições municipais e distritais que estabelecem, de forma mais direta e horizontal, o contato com os profissionais que atuam em sala de aula. Como consequência, as demandas apresentadas frequentemente levam um tempo considerável para alcançar os níveis mais altos da hierarquia (Professor LB, registro da entrevista em março de 2025).

No que se refere à elaboração da dossificação, o processo segue a mesma lógica centralizada: o documento é produzido pelo MED e fundamenta-se, de modo predominante, nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Tais materiais conferem primazia ao

conhecimento científico e tendem a restringir, de forma sistemática, a incorporação de saberes e práticas locais, reforçando a concepção de um currículo centrado na lógica disciplinar.

A Professor LC (2025) argumenta dizendo:

De acordo com as demandas do MED, esse documento pode ser elaborado trimestral ou semestralmente, conforme a agenda de trabalho em curso. No entanto, tal agenda precisa ser previamente comunicada às delegações provinciais de educação, que, por sua vez, a encaminham às repartições municipais e distritais (Professor LC, registro da entrevista em março de 2025).

Ainda de acordo com o Professora LD (2025):

Quando o MED conclui a elaboração do documento, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, ele o encaminha às delegações provinciais de educação. Estas, por sua vez, realizam adequações de caráter técnico e material, tendo em vista que conhecem as realidades das escolas sob sua jurisdição (Professora LD, registro da entrevista em março de 2025).

Esses documentos não são implementados nas escolas em sua forma original, tal como elaborados pelo MED. As delegações provinciais de educação realizam adequações que consideram as condições de implementação de cada instituição, bem como a formação técnica e profissional do corpo docente. Conforme o Professora LE (2025):

Para uma melhor adequação na implementação dos conteúdos previstos nas dossificações, em alguns momentos tornam-se necessárias formações de atualização, visando a plena execução da proposta curricular referente ao trimestre ou semestre. Por constituir o elo direto entre o ministério e as repartições municipais e distritais, a delegação provincial de educação pode solicitar ajustes na proposta diretamente ao MED, encaminhando-a às repartições apenas após o devido alinhamento (Professora LE, registro da entrevista em março de 2025).

De acordo com o relato da Professora LA (2025):

Quando a delegação provincial de educação encaminha às repartições municipais e distritais a dossificação a ser implementada nas escolas, estas também podem solicitar alguns ajustes à própria delegação, considerando a realidade de cada unidade escolar, uma vez que a delegação provincial não possui um controle rigoroso sobre as especificidades de todas as escolas da sua província (Professora LA, registro da entrevista em março de 2025).

A referida solicitação também segue uma sequência e deve atender a determinados critérios. Conforme a Professora LE (2025):

A solicitação ocorre após consulta aos professores e professoras que atuam nas escolas, os quais se reúnem com profissionais de outras unidades do mesmo município para alinhar ideias. Esse diálogo acontece nas chamadas Zonas de Interação Pedagógica (ZIP). Nesse espaço de interação, os profissionais da categoria analisam o que é ou não viável de ser realizado, considerando os recursos disponíveis (Professora LE, registro da entrevista em março de 2025).

As reuniões das ZIPs funcionam, em certa medida, como espaços de auscultação. Nesse sentido, o Professor LB (2025) afirma que:

Após a reunião da ZIP, os encaminhamentos do encontro são levados às instâncias superiores, neste caso, à delegação provincial de educação. Nessas reuniões não participam apenas escolas públicas, mas também instituições privadas, uma vez que ambas utilizam as dossificações do MED para se alinharem aos conteúdos ministrados em cada nível de ensino no sistema nacional, com exceção das escolas privadas internacionais que atuam em Angola (Professor LB, registro da entrevista em março de 2025).

Instituições internacionais atuantes em Angola, como as escolas francesa, americana e congoleza, dispõem de autonomia para adotar, em seu âmbito interno, os currículos que consideram mais adequados aos seus projetos pedagógicos. Tal autonomia aproxima-se, em certa medida, da conferida às embaixadas, ainda que não inclua as prerrogativas de imunidade diplomática atribuídas a seus funcionários.

No que se refere às Zonas de Interação Pedagógica (ZIP), essas também se configuram como espaços de colaboração docente, nos quais professores compartilham conteúdos, estratégias e ferramentas que favorecem a implementação da dossificação. Nessas reuniões, a categoria articula formas de aprimorar a condução das aulas, bem como a elaboração de planos de ensino semanais.

De acordo com o Professor LC (2025):

As ZIP não substituem as reuniões de professores e professoras de cada escola que acontece uma vez a cada mês salvo em questão de força maior são realizados fora desta periodicidade, já as ZIP acontecem quinzenalmente, tanto as reuniões da ZIP como as reuniões dos professores e professoras de cada escola servem para alinhar as práticas docentes tendo em conta o currículo praticado na escola orientado pela dossificação do MED (Professor LC, registro da entrevista em março de 2025).

Ainda de acordo com Professor LC (2025):

Sempre que o professorado de um determinado município ou distrito identifica a necessidade de realizar algum ajuste na dossificação utilizada na escola, é encaminhado um comunicado à repartição municipal ou distrital de educação. Caso essa instância não consiga resolver a demanda, ela a remete às Delegações Provinciais de Educação (DPE), que, quando possível, atendem dentro dos limites burocráticos exigidos pela máquina pública (Professor LC, registro da entrevista em março de 2025).

Em muitos casos, as demandas não são atendidas, sobretudo em razão do acúmulo de solicitações pendentes que antecedem as novas requisições. Conforme já mencionado, as relações entre essas instâncias são predominantemente verticalizadas, sendo a horizontalidade observada apenas entre os níveis municipal e distrital e o professorado.

Na seção seguinte, analisa-se o papel dos docentes na elaboração e implementação da dossificação, bem como de que modo sua participação tem contribuído para maior flexibilidade na execução do currículo nas escolas de educação de base em Angola. Diferentemente de períodos anteriores, o professorado tem reivindicado maior protagonismo, inclusive por meio de mobilizações e greves recorrentes.

Importância da participação do professorado na elaboração da dossificação e sua flexibilização

Até recentemente, os docentes da educação de base em Angola não participavam nem exerciam influência significativa sobre o currículo praticado nas escolas, sendo-lhes atribuída, sobretudo, a função de reproduzir conteúdos considerados “adequados” pelo MED, definidos a partir dos livros didáticos e esperados para serem transmitidos de forma padronizada.

Tais materiais, embora portadores do conhecimento oficialmente legitimado, não contemplavam a realidade histórica e cultural angolana, o que gerava insatisfação tanto entre docentes quanto entre estudantes, sem que houvesse espaço para contestação. Com o passar do tempo, contudo, esse cenário passou a se modificar.

A atuação docente, nesse cenário, assume papel central na mediação entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Conforme argumenta Freire (2016), o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção crítica do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos. Assim, ao tensionar os limites impostos pela dossificação, o professorado contribui para a produção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e potencialmente emancipadoras.

O reconhecimento da centralidade do professorado nos processos de elaboração e implementação curricular tornou evidente a insustentabilidade de seu silenciamento, sobretudo diante do persistente apagamento histórico e cultural. De acordo com Sousa (2021, p. 1), “O professor exerce um papel fundamental no processo educativo, já que desempenha o papel de mediador, tendo em conta que os conhecimentos que os alunos adquirem nas instituições escolares constituem um indicador do processo educativo”.

Nesse contexto, por meio das reuniões das Zonas de Interação Pedagógica (ZIP), o professorado passou a reivindicar, junto aos órgãos competentes, maior aproximação entre os conteúdos ministrados e a realidade angolana. Esse movimento impulsionou a abertura de um debate mais amplo sobre o que tem sido ensinado nas escolas de educação de base, colocando em questão os fundamentos do currículo vigente.

De acordo com Sousa (2021):

O currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece, o diálogo entre os diversos agentes sociais, nomeadamente, os decisores(sic) políticos, os especialistas curriculares, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas (Sousa, 2021, p. 11).

Nesse contexto, o professorado passou a conceber um modelo curricular que contemplasse as culturas e histórias de Angola, bem como de outros países africanos, contribuindo para a reconfiguração do papel docente. Até então, professores e professoras eram predominantemente concebidos como meros executores de conteúdos previamente definidos, atuando como canais de transmissão, sem espaço para adaptação ou contextualização.

Ainda de acordo com Sousa (2021, p. 12): “Um modelo é uma abstração que representa a realidade e possibilita a elaboração de normas e regras para determinar critérios de atuação, isto é, para deliberar e decidir em relação a atividades e interações.” O professorado deixou de ser concebido como mero transmissor de informações, passando a problematizar os conteúdos ensinados e as instâncias que orientam sua definição.

Nesse contexto, o professorado passou a dispor de maior autonomia sobre sua carreira e prática pedagógica. Tal processo não é exclusivo de Angola, mas integra um movimento mais amplo, observado em diferentes contextos, ainda que de forma mais tardia no país. Na atualidade, os docentes tendem a não mais silenciar diante das incongruências identificadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. De acordo Ponce; Araújo (2019):

Por isso, é fundamental um currículo que contemple a convivência democrática e conhecimentos que instrumentalizem os sujeitos com um pensar reflexivo e responsável, que conduza ao exercício da autonomia, a qual é compreendida como possibilidade pessoal construída cotidianamente pelo pensamento crítico, o que pressupõe um repertório cultural constantemente revisto (Ponce; Araújo, 2019, p. 1065).

Considerando que a escola constitui um espaço de informação, formação e transformação, torna-se necessário que diferentes formas de conhecimento coexistam em seu interior. Nesse sentido, o currículo deve adaptar-se às especificidades do contexto escolar, a fim de cumprir de maneira efetiva os objetivos para os quais foi concebido, de acordo com Saviani (2020, p. 57), “Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (...). Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”.

Essa perspectiva tem favorecido a flexibilização dos processos de elaboração e implementação da dossificação em Angola. Embora tal orientação não constitua um princípio norteador explícito em Saviani, observa-se a emergência de novos cenários que ampliam a

participação docente e tornam mais visíveis as possibilidades de inserção do professorado nesses processos.

Nesse contexto, o MED tem flexibilizado, sobretudo, as formas de transmissão dos conteúdos, ainda que preserve a definição central dos conhecimentos a serem ensinados. Além disso, a incorporação de saberes locais nos currículos tem sido viabilizada, em parte, pela atuação do professorado, seja por meio de diálogo institucional, seja por mobilizações coletivas, incluindo greves.

Ainda que recente, esse movimento de flexibilização curricular tem ampliado a autonomia docente, permitindo a articulação entre os conteúdos ensinados e as realidades socioculturais dos estudantes, bem como a substituição de exemplos dos materiais didáticos por referências mais contextualizadas.

Tal dinâmica contribui para uma maior aproximação entre o currículo prescrito e o praticado, em consonância com Saviani (2020), ao afirmar que a escola é o currículo em ação, isto é, que tudo o que se realiza em seu interior e entorno integra o processo curricular, para além dos conhecimentos oficialmente instituídos.

Concluída esta seção, apresentam-se, a seguir, as considerações finais, nas quais se sintetiza o percurso analítico do estudo e se indicam possíveis implicações, críticas e sugestões relativas aos processos de elaboração e implementação da dossificação no contexto angolano.

Resultados da pesquisa

As falas dos professores permitem compreender a dossificação curricular como parte de uma engrenagem fortemente hierarquizada, organizada de cima para baixo. O Ministério da Educação (MED) aparece, nesse contexto, como instância centralizadora, responsável pela elaboração dos documentos curriculares, frequentemente ancorados em materiais didáticos que privilegiam referenciais do conhecimento científico ocidental.

Esse movimento, segundo os docentes, acaba por reduzir o espaço de circulação de saberes locais, que raramente aparecem como eixo estruturante. Na prática, essa centralização se desdobra em uma cadeia institucional longa, que passa pelas delegações provinciais, repartições municipais e distritais, até chegar às escolas.

O percurso não é apenas administrativo, mas também político: qualquer tentativa de ajuste precisa seguir esse fluxo, o que, conforme relatado, torna o processo moroso e, em muitos casos, pouco efetivo. Ainda que exista algum nível de diálogo horizontal nas instâncias mais

próximas da escola, esse diálogo tende a ocorrer sob limites bastante definidos, com baixa capacidade de decisão.

As Zonas de Interação Pedagógica (ZIP) surgem, nos relatos, como espaços marcados por certa ambivalência. De um lado, funcionam como mecanismo de escuta institucional, em que os professores se reúnem periodicamente para discutir o que é possível realizar diante das condições concretas de trabalho.

De outro, configuram-se como espaços importantes de troca entre pares, nos quais circulam materiais, estratégias e alternativas pedagógicas construídas coletivamente. É nesse contexto que muitos docentes relatam elaborar planos de aula semanais em conjunto, compartilhando soluções para desafios que, em geral, são comuns a diferentes escolas.

No entanto, quando essas discussões precisam ultrapassar o nível local, elas esbarram novamente nas exigências formais do sistema, sendo encaminhadas por meio de procedimentos burocráticos que nem sempre garantem retorno. Um aspecto que chama atenção é a presença de escolas privadas nas ZIP com exceção das internacionais, o que sugere que a dossificação, na prática, atua como elemento de padronização curricular em escala nacional, independentemente da natureza administrativa das instituições.

Apesar do caráter centralizador do sistema, os professores identificam a existência de algumas brechas. Entre elas, destaca-se a possibilidade de realização de adequações técnicas e materiais mediadas pelas delegações provinciais. Por estarem mais próximas da realidade das escolas, essas instâncias conseguem, em certos casos, tensionar o documento oficial, encaminhando propostas de ajuste ao MED antes de sua implementação mais ampla.

Ainda que essas alterações sejam pontuais, elas são percebidas como avanços significativos, sobretudo em um contexto historicamente marcado pela rigidez curricular. As chamadas formações de refrescamento também aparecem como parte desse movimento. Geralmente associadas a mudanças nas dossificações trimestrais ou semestrais, essas formações indicam um reconhecimento ainda que implícito de que o currículo não se realiza automaticamente, exigindo mediações constantes para se tornar praticável.

Um dos aspectos mais marcantes nos relatos diz respeito à mudança na posição ocupada pelos professores ao longo do tempo. Se antes predominava uma atuação mais próxima da execução de conteúdos previamente definidos, hoje é possível perceber uma postura mais ativa e, em certa medida, contestadora.

Essa transformação não ocorre de forma linear nem homogênea, mas se expressa em diferentes espaços especialmente nas ZIP e nas mobilizações coletivas da categoria. As greves, nesse sentido, não se restringem a reivindicações salariais, mas passam a incorporar também

críticas ao próprio conteúdo curricular, questionando sua distância em relação à realidade angolana.

Nesse movimento, os professores deixam de se reconhecer apenas como transmissores e passam a se afirmar como mediadores do processo educativo. Isso se traduz, por exemplo, na tentativa de adaptar exemplos, substituir referências estrangeiras e aproximar os conteúdos das experiências vividas pelos estudantes ainda que essas iniciativas ocorram dentro de margens relativamente estreitas.

Mesmo diante dessas transformações, os limites estruturais permanecem evidentes. A dossificação continua fortemente ancorada em matrizes epistemológicas de caráter eurocentrado, e a incorporação de saberes locais ocorre, na maior parte das vezes, de forma periférica, quase sempre como resultado de pressões vindas do próprio professorado. As línguas nacionais, por sua vez, seguem ocupando um lugar marginal no currículo, frequentemente associadas a discursos que as desqualificam como inadequadas à escolarização formal.

Nesse cenário, a autonomia docente tende a se concentrar mais nas formas de ensinar do que na definição do que deve ser ensinado. Em outras palavras, observa-se uma flexibilização relativa dos meios pedagógicos, sem que haja uma redistribuição efetiva do poder sobre os conteúdos considerados legítimos. Trata-se, portanto, de uma mudança importante, mas que não altera, em profundidade, a lógica que sustenta o currículo oficial.

Por fim, os resultados indicam que, independentemente do grau de centralização, a escola permanece como um espaço incontornável de mediação. O currículo que chega à sala de aula não é simplesmente reproduzido: ele é reinterpretado, ajustado e, em alguma medida, recriado ao longo do percurso que envolve diferentes instâncias e sujeitos. Entre o documento elaborado pelo MED e a prática efetiva, há uma série de deslocamentos das adequações provinciais às discussões nas ZIP, passando pelas trocas entre professores e pelas decisões cotidianas em sala de aula.

É nesse processo que a atuação docente ganha centralidade. Nesse sentido, a ideia de “escola funcionando”, conforme proposta por Saviani (2020), ajuda a compreender o currículo como prática viva, atravessada por disputas, negociações e escolhas. Ainda que operando sob constrangimentos institucionais, os professores produzem mediações que, ao mesmo tempo, evidenciam os limites da centralização estatal e abrem possibilidades para uma educação mais sensível às realidades socioculturais angolanas.

Os dados empíricos analisados indicam que, embora o currículo seja fortemente centralizado, sua implementação no cotidiano escolar é atravessada por mediações que revelam a atuação ativa do professorado. Tal constatação dialoga com Goodson (1995), ao compreender

o currículo como construção social, permanentemente reinterpretada pelos sujeitos que o colocam em prática. De modo semelhante, Popkewitz (2012) destaca que as políticas curriculares operam como formas de regulação, mas nunca se realizam de maneira linear, sendo constantemente reconfiguradas no contexto das práticas escolares.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que, embora o sistema educacional angolano venha apresentando avanços no que se refere à flexibilização curricular, tais transformações ainda se mostram insuficientes diante das limitações estruturais que persistem na elaboração e implementação da dossificação. Nesse contexto, destaca-se a centralidade do professorado, cuja atuação tem se revelado fundamental na mediação entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Os dados empíricos indicam que, historicamente, os docentes foram posicionados como meros executores de diretrizes curriculares definidas em instâncias superiores, sem participação efetiva nos processos decisórios. Essa lógica contribuiu para a reprodução de um currículo desarticulado das realidades socioculturais dos estudantes, marcado pela primazia de referenciais epistemológicos exógenos. No entanto, observa-se, mais recentemente, a emergência de movimentos de contestação e reivindicação por maior protagonismo docente, especialmente no âmbito das Zonas de Interação Pedagógica (ZIP), que têm se configurado como espaços relevantes de escuta, troca e construção coletiva.

A pesquisa demonstrou que a incorporação das experiências docentes no processo curricular pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente relevantes. Ao considerar tanto a vivência em sala de aula quanto as trajetórias formativas dos próprios professores, amplia-se a possibilidade de elaboração de propostas curriculares mais sensíveis às demandas dos estudantes e às especificidades dos contextos locais.

Nesse sentido, a flexibilização curricular não deve ser compreendida como mera adaptação metodológica, mas como um movimento mais amplo de reconfiguração das relações de poder que estruturam o currículo. Trata-se de reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento e de promover sua articulação no interior da escola, superando a hierarquização que historicamente privilegiou saberes de matriz ocidental em detrimento de conhecimentos locais.

Os resultados também evidenciam que a atuação do professorado tem tensionado, ainda que de forma gradual, o modelo centralizado de dossificação, seja por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, seja por mobilizações coletivas que reivindicam maior participação nas decisões curriculares. Esse processo tem contribuído para a construção de uma escola mais plural, na qual o currículo se aproxima das realidades vividas pelos estudantes e potencializa a apropriação significativa do conhecimento.

Entretanto, para que tais avanços se consolidem, torna-se necessário ampliar os mecanismos institucionais de participação docente, de modo que sua contribuição não se restrinja a espaços informais ou periféricos, mas seja incorporada de forma estruturante na formulação das políticas curriculares. Isso implica reconhecer o professorado não apenas como executor, mas como sujeito ativo na produção do currículo.

Este estudo contribui para o campo da sociologia do currículo ao evidenciar que a dossificação, no contexto angolano, não se configura apenas como um instrumento técnico de organização pedagógica, mas como um dispositivo de centralização epistemológica que regula a produção, a circulação e a legitimação dos saberes escolares. Ao articular referencial teórico crítico com dados empíricos oriundos da prática docente, o artigo demonstra que, mesmo em cenários marcados por forte padronização curricular, emergem fissuras institucionais que permitem a atuação docente como instância mediadora e potencialmente transformadora do currículo.

Nesse sentido, a pesquisa amplia o debate ao deslocar o foco da centralização administrativa para a dimensão epistemológica do currículo, evidenciando que as disputas por reconhecimento de saberes locais e contextualizados constituem elemento central na reconfiguração das práticas educativas. Ao analisar tais dinâmicas a partir de um contexto do Sul Global ainda pouco explorado na literatura, o estudo oferece subsídios teóricos e empíricos para a compreensão dos limites e possibilidades de construção de currículos mais plurais, socialmente referenciados e sensíveis às realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que o currículo constitui um campo de disputas, no qual se confrontam diferentes projetos de conhecimento e de sociedade. A centralização epistemológica identificada no contexto angolano evidencia a persistência de hierarquias que privilegiam determinados saberes, ao passo que a atuação docente revela a existência de brechas que possibilitam sua reconfiguração. Tal dinâmica confirma que, conforme apontam as abordagens críticas do currículo, as políticas educacionais não se esgotam

em sua formulação normativa, sendo permanentemente reinterpretadas e ressignificadas no âmbito das práticas escolares.

Por fim, destaca-se que, em contextos como o angolano, marcados por processos históricos de colonialidade do saber, a valorização de múltiplas epistemologias constitui um elemento central para a construção de uma educação mais equitativa. Assim, a promoção de maior protagonismo docente e a incorporação de saberes locais não apenas qualificam o processo educativo, mas também contribuem para o enfrentamento das desigualdades e para o fortalecimento das identidades culturais no âmbito escolar.

Referências

- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis/RJ. Vozes. 1997.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AwWpDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=APPLE,+Michael+W.+Ideologia+e+curr%C3%Adculo.+3.+ed.+Porto+Alegre:+Artmed,+2006.&ots=IU0oBY2bGO&sig=MvTG9uq1G0DtJ2tBbgHjzhOZKWU&redir_esc=y#v=onepage&q=APPLE%2C%20Michael%20W.%20Ideologia%20e%20curr%C3%Adculo.%203.%20ed.%20Porto%20Alegre%3A%20Artmed%2C%202006.&f=false. Acesso: 23 Jan. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JULIÃO, António Luis. **A saúde do currículo escolar em angola: contributos para uma compreensão e reflexão crítica**. Rondônia. Revista Praxis Pedagógica, v. 2, n. 2, 2019. p. 15-36. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4280/pdf>. Acesso: 26 Mar. 2025.
- PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024)**. São Paulo. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, 2019. p. 1045-1074. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n3/1809-3876-curriculum-17-03-1045.pdf>. Acesso: 14 Mai. 2025.

POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitismo e a era da reforma escolar: ciência, educação e construção da sociedade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Professora LA. Entrevista sobre o processo de elaboração e implementação da dossificação. [Dezembro. 2024]. Entrevistador: Alonso Carlos Artur. Online. 2024. Conversa via Google Meet².

Professor LB. **Entrevista sobre o processo de elaboração e implementação da dossificação**. [Dezembro. 2024]. Entrevistador: Alonso Carlos Artur. Online. 2024. Conversa via Google meet.

Professor LC. **Entrevista sobre o processo de elaboração e implementação da dossificação**. [Dezembro. 2024]. Entrevistador: Alonso Carlos Artur. Online. 2024. Conversa via Google Meet.

Professora LD. **Entrevista sobre o processo de elaboração e implementação da dossificação**. [Dezembro. 2024]. Entrevistador: Alonso Carlos Artur. Online. 2024. Conversa via whatsapp e google meet.

Professora LE. **Entrevista sobre o processo de elaboração e implementação da dossificação**. [Dezembro. 2024]. Entrevistador: Alonso Carlos Artur. Online. 2024. Conversa via Google Meet.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/QUIJAN1.pdf>. Acesso: 15 Out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular**. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1290445/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%2C%20CURR%C3%8DCULO%20E%20SOCIEDADE-%20o%20problema%20da%20BNCC.pdf. Acesso: 08 Ago. 2025.

SILVA, Antônio Carlos Matias. **Angola: história, luta de libertação, independência, guerra civil e suas consequências**. Recife/PE. NEARI em Revista, v. 4, n. 5, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/neari/article/view/660/544>. Acesso: 22 Dez. 2024.

SOUSA, Clementina Nfuene Caquieca Afonso de. *O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola: um estudo exploratório*. Braga/Pt. Universidade do Ninho. 2021.

² Referência bibliográfica da entrevista de acordo com as recomendações para “Documento sonoro no todo” presente na NBR 6023.

Tese de Doutorado. Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/83c4bf95d6bf5294b6cfda695a3fd906/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>, Acesso: 21 Set. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: https://www.books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=YIN,+Robert+K.+Estudo+de+caso:+planejamento+e+m%C3%A9todos.+5.+ed.+Porto+Alegre:+Bookman,+2015.&ots=-mbjmrC0zx&sig=zKhS7Ub-HLyAUwo6AEKbUuPEyY&redir_esc=y#v=onepage&q=YIN%2C%20Robert%20K.%20Estudo%20de%20caso%3A%20planejamento%20e%20m%C3%A9todos.%205.%20ed.%20Porto%20Alegre%3A%20Bookman%2C%202015.&f=false. Acesso: 23 Jun. 2025.

YOUNG, Michael FD. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, 2011. p. 609-623. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso: 12 Jul. 2025.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?**. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 02 Set. 2025.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Alonso Carlos Artur. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Contribuição de autoria: Autor - <http://lattes.cnpq.br/5106098741839964>

Como citar este artigo

ARTUR, Alonso Carlos. Dossificação e centralização epistemológica do currículo em Angola: limites e possibilidades. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19137