

**Orientações oficiais para o
ensino de Matemática em
Angola no período de 1975 a
2020 – saberes da formação e
do ensino**

**Official guidelines for
mathematics education in
Angola from 1975 to 2020 –
training and teaching
knowledge**

*Eslome Bicicleta **



Imperatriz (MA), v. 8, e-0826591, jan./dez. 2026.

Recebido em: 24 de janeiro de 2026

Aprovado em: 12 de julho de 2026

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise histórico-cultural da constituição do saber profissional do professor de Matemática do país africano Angola, no período de 1975 a 2020, cuja questão central é: Quais informações ou orientações sobre o trabalho pedagógico do professor as legislações do ensino evidenciam? A pesquisa está revestida de fundamentos teórico-metodológicos na perspectiva sociocultural, considerando autores que evidenciam o saber objetivado no centro do estudo da formação profissional do professor, representados pelo *saber a ensinar* e pelo *saber para ensinar* constituídos entre si. Para o processo de transformação da informação em saber científico, a análise baseou-se em dois dos quatro estágios de Burke, nomeadamente a coleta/recompilação e a análise, reconfigurados nas etapas de recompilação de experiências docentes e análise comparativa dos conhecimentos dos docentes. Os resultados do estudo indicam que as legislações de ensino determinaram a cultura escolar que foi se transformando pelas finalidades que lhe são impostas e pelos princípios, objetivos, áreas prioritárias e estratégias que lhe são ditas, para conseguir-se sua implantação em cada período histórico.

Palavras-chave: Educação Matemática. História da Educação Matemática. Saber profissional do professor. Legislações de ensino. Ensino em Angola.

ABSTRACT

* Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Federal Mato Grosso do Sul (UFMS) - Brasil; mestre em Ensino das Ciências na especialidade de Matemática pelo Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila (ISCED - Huila) - Angola; licenciado em Ciências de Educação na especialidade de Matemática pela Universidade Agostinho Neto (UAN) - Angola. Desenvolve pesquisas com temas voltados à didática da matemática e a história da educação matemática. Membro do grupo de pesquisa em História e Educação Matemática (COMPASSO - MS).

This article aims to conduct a historical-cultural analysis of the constitution of the professional knowledge of mathematics teachers in Angola, from 1975 to 2020. The central question is: what information or guidelines on the teacher's pedagogical work does the education legislation reveal? The research is grounded in theoretical and methodological foundations from a sociocultural perspective, considering authors who highlight the objectified knowledge at the center of the study of teacher professional training, represented by the knowledge to be taught and the knowledge for teaching, constituted in relation to each other. For the process of transforming information into scientific knowledge, the analysis was based on two of Burke's four stages, namely collection/recompilation and analysis, reconfigured into the stage of compiling teaching experiences and the comparative analysis of teachers' knowledge. The results indicate that education legislation determined the school culture, which was transformed by the purposes imposed on it, principles, objectives, priority areas, and the strategies dictated to achieve their implementation in each historical period.

Keywords: Mathematics Education. History of Mathematics Education. Teacher's professional knowledge. Education legislation. Education in Angola.

Introdução¹

Para falar da problemática da Educação em Angola pós-independência, faz-se necessário focalizar o ano de 1977, dois anos depois da independência nacional, quando o país adotou um novo Sistema de Educação e Ensino Oficial por Angola (Lei nº 40, 1980), com a finalidade de extinguir o ensino implementado pelo colono português, que estava voltado à restrição de estratos sociais e à realidade portuguesa bem como sua incidência nos usos e costumes, passando, a partir daquele momento, à implementação de um ensino ajustado à realidade política, social e cultural do país, caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e a uma comunidade de estudos, pela gratuidade do ensino e pelo aperfeiçoamento permanente do pessoal docente.

Porém, diante da nova realidade política do país, marcada pela passagem para um regime político democrático e multipartidário, ao contrário do socialismo abraçado logo após a independência, o país começou a viver uma etapa de transição daquele Sistema de Educação para um novo Sistema, que culminou com a aprovação da Lei (Angola, Lei nº 13, 2001a) que criou as Bases do Sistema de Educação, permitindo o crescimento de todos os subsistemas de ensino.

Posteriormente, por motivações do novo quadro constitucional e do enquadramento do país no contexto regional e internacional, foi aprovada a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, Lei nº 17, 2016), que permitiu a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento econômico e social do país, bem como a adoção, o aperfeiçoamento ou a modificação de

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa de tese de doutorado (outubro, 2024) intitulada *Estatística no Ensino Primário de Angola no período de 1975 a 2020 - saberes do ensino e da formação*, que está publicada no repositório da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

distintos instrumentos de governo. Atualmente, o Sistema Educativo Angolano está sustentado ou fundamentado por duas legislações: Angola, Lei nº 17, de 2016; e Angola, Lei nº 32, de 2020.

Assim sendo, foi realizada uma abordagem geral das legislações de ensino em Angola que será apresentada neste trabalho². Assim, o objetivo deste artigo é analisar histórica e culturalmente a constituição do saber profissional do professor de Matemática em Angola no período de 1975 a 2020, sendo sua questão central de pesquisa: “Que informações ou orientações sobre o trabalho pedagógico do professor as legislações do ensino evidenciam?”, tomando como fontes de pesquisa as legislações do sistema de educação e ensino do período em estudo.

Referencial teórico

Saberes a ensinar e saberes para ensinar: saberes profissionais do professor

A questão central levantada desde os primeiros tempos em que foi pensada a institucionalização da formação dos professores, no decurso do século XIX, é: “que saberes deveriam possuir os profissionais da docência?” (Valente *et al.*, 2017, p. 228), pautada em várias análises de organizações voltadas à pesquisa de formação de professores, como o caso da Equipe de Pesquisa em História das Ciências de Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, Suíça, que procuraram entender as dinâmicas de constituição dos saberes para a formação de professores nos distintos níveis de ensino (primário, secundário e universitário) e como se articulam os dois tipos de saberes: *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*.

O exercício das profissões, em particular nas instituições com a responsabilidade de formar o outro, tem a missão de, no seu cotidiano, problematizar os saberes relacionados à formação e ao ensino pelo fato de estes compartilharem vários pontos comuns. É nas iniciativas de formação de outras pessoas que estão o desenvolvimento e a continuidade das instituições (Hofstetter; Schneuwly, 2017). As legislações de ensino se pautam, em cada período histórico, na formação e no ensino adequados às ferramentas impostas pelas finalidades e pelos objetivos do tempo histórico em que a escola está inserida.

Os mesmos autores, em sua abordagem sobre a distinção dos significados da palavra *saber*, destacam dois significados: o primeiro tem a ver com os saberes *subjetivados*, ligados ao campo dos saberes incorporados, aqueles ligados “à zona semântica das capacidades, dos conhecimentos, das competências, das aptidões, das atitudes, das profissionalidades”; e o segundo está associado aos *saberes objetivados*, valorizados pela sociedade e pelas comunidades científicas, postos em circulação, comunicáveis de modo que se possa deles fazer uso e apropriação em diferentes contextos (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 131).

No entanto, a partir dos saberes objetivados definem-se dois saberes constitutivos que se enquadram com as profissões do ensino e da formação, que

² Uma parte deste trabalho já foi apresentada em comunicação oral no Seminário Estadual de Educação Matemática – SESEMAT, em 2024, e foi publicada nos anais do mesmo evento.

são: “os *saberes a ensinar*, ou seja, os saberes que são objetos do seu trabalho; e os *saberes para ensinar*, em outros termos, os saberes que são as ferramentas do seu trabalho” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 131-132).

Assim sendo, a escolha dos saberes e a sua transformação em saberes *a ensinar* resultam de processos complexos que transformam fundamentalmente os saberes, a fim de torná-los ensináveis. Formar, como qualquer atividade humana, implica dispor de saberes para a sua efetivação a fim de realizar uma determinada tarefa ou ofício. Esses saberes constituem “ferramentas de trabalho, no caso saberes para formar ou *saberes para ensinar*” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 133) e mais:

Trata-se principalmente de saberes sobre o “objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre os alunos, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre as instituições que definem o seu campo de atividade profissional (planos de estudo, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.), como em toda profissão, esses saberes são multiforme (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 134).

Ao pesquisar sobre as legislações de ensino no período em causa, olhar os saberes de formação e do ensino remeteu-nos a fazer uma análise comparativa desses saberes objetivados que constituíam o saber profissional do professor enquanto exigência em cada um dos períodos históricos.

Cultura escolar como objeto histórico

Falar das legislações de ensino como objeto histórico e cultural nesta pesquisa remete-nos a olhar o tempo em que foram aplicadas. Para tal, enquanto a legislação servir de fonte do historiador, é necessário e fundamental começar por entender a “cultura escolar” pela qual elas foram criadas.

Julia (2001) define cultura escolar por meio de duas palavras-chave, *normas e práticas*, sendo a primeira (normas) que vai trazer conhecimentos a serem apropriados e condutas a serem seguidas no exercício das atividades dos profissionais; e a segunda (práticas) vai permitir a transmissão dos mesmos conhecimentos e a integração de comportamentos resultantes no exercício da atividade profissional. Como descreve,

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Isso pressupõe dizer que este artigo se enquadra em um tempo histórico e cultural caracterizado por finalidades sociopolíticas que coordenavam as normas e práticas escolares.

O autor ainda pondera que o estudo da cultura escolar deve levar em consideração “relações conflituosas ou pacíficas que elas mantêm a cada período da sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (Julia, 2001, p. 10).

Olhando as legislações enquanto fontes documentais e leis que serviram de base para a construção desta pesquisa, podemos constatar essas relações – pacíficas ou conflituosas entre os diferentes períodos históricos com culturas contemporâneas –, sendo que, por conta disso, as finalidades, os objetivos, as áreas prioritárias e as estratégias, lentamente, foram se modificando de uma legislação para a outra, em função da realidade sociopolítica de cada tempo histórico (ver Quadro 1).

Julia (2001, p. 33) afirma que “disciplinas escolares é um produto específico da escola, que põe em evidência o carácter eminentemente criativo do sistema escolar” e, citando Chervel, complementa que “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’” e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (Julia, 2001, p. 33).

Assim como as disciplinas escolares, os conteúdos ensinados e as práticas escolares em cada período histórico nos remeteram a entender as finalidades pelas quais foram impostas pelos legisladores ou pelas entidades ministeriais da época em causa, assim como a realidade concreta das instituições de ensino.

Políticas de Formação de Professores de Angola

A Formação Inicial de professores na República de Angola adquire maior atenção política com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 13/01, de 31 de dezembro de 2001. O subsistema de Formação Inicial de professores, na primeira reforma educativa em Angola, pós-independência, inicialmente, estava constituído por uma Estrutura de Formação de Professores que tinha como objetivo assegurar o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino ao nível básico, médio e profissional (Angola, 2001a).

A vertente da Formação Regular contava com os Institutos Normais de Educação, mais tarde designados Institutos Médios Normais, que tinham a missão de formar professores para exercerem a sua atividade docente no Ensino de Base, sendo: no nível I, monodocência; ou em disciplinas da especialidade. Eram também diplomados no Instituto Normal de Educação, ao nível médio, os educadores de infância para as instituições da Educação Pré-Escolar. O Instituto Superior de Ciências da Educação, no âmbito da Formação de Professores, passava a garantir o funcionamento da Formação de Professores para os Institutos Médios (Angola, 2001a).

Na segunda Reforma Educativa sustentada pela Lei nº 13/01, de 31 de dezembro de 2001, o desafio era formar professores que participassem ativamente da edificação da nova sociedade, assentados em um alto nível de responsabilidade, valores éticos e morais, o que implicaria formar uma pessoa culta que atue positivamente na atividade educativa (Angola, 2001b).

Segundo a mesma Lei, a estrutura do subsistema de formação de professores consiste em formar professores para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Geral, isto é, as escolas de Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores, que se realiza após a 9^a Classe com duração de quatro anos, podendo-se, “de forma alternativa”, organizar formas intermediárias de formação de professores após a 9^a e a 12^a classes com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade. Após isso, a formação é feita em Escolas e Institutos Superiores de Ciências de Educação (Angola, 2001b).

Na atual legislação do Sistema de Educação e Ensino sustentada pela Lei 17/16, de 7 de outubro de 2016, o Subsistema de Formação de Professores estrutura-se em Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico (Angola, 2016). O Ensino Secundário Pedagógico capacita e habilita professores para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário, cujo acesso é realizado após a conclusão da 9^a Classe, com duração de quatro anos, em escolas de Magistério (Angola, 2016).

As escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, e é destinada para indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário. A formação contínua dos professores é assegurada pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino autorizadas para este tipo de ação (Ibidem, p. 3999).

O Ensino Superior Pedagógico capacita e habilita professores para o exercício da profissão docente em todos os níveis e subsistemas de ensino. É realizada após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração que pode variar em função da especificidade do curso. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de graduação e pós-graduação acadêmica, outorgando os graus acadêmicos de licenciatura, de mestrado e de doutorado (Angola, 2016).

Importa salientar que o Sistema de Educação e Ensino em Angola é unificado e está constituído por seis subsistemas e quatro níveis de ensino, designadamente, subsistemas de: Educação Pré-Escolar; Ensino Geral; Ensino Técnico-Profissional; Formação de Professores; Educação de Adultos; e Ensino Superior. Quanto aos Níveis de Ensino, são os seguintes: Educação Pré-Escolar; Ensino Primário; Ensino Secundário; e Ensino Superior (Angola, 2016).

São objetivos do Subsistema de Formação de professores: a) Formar professores e demais agentes de Educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos; c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes de educação; f)

Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente (Angola, 2016).

Formação de Professores de Matemática em Angola

A Matemática é considerada um componente imprescindível na formação das pessoas. A evolução tecnológica e a diversidade de problemas que se colocam no dia a dia de qualquer sociedade realçam a necessidade de dominar vários tipos de raciocínios e de utilizar diferentes formas de conhecimentos matemáticos. A disciplina de Matemática contribui para a realização dos objetivos gerais da geração jovem por meio da utilização de meios específicos da ciência Matemática (Angola, 2012).

Os currículos de Matemática estão concebidos de forma a contemplar a sua adaptação ao nível do desenvolvimento e a progressão dos alunos com diferentes interesses e capacidades. Realça-se que o ensino da Matemática deve desenvolver a aquisição de conhecimentos e técnicas que possam mobilizar o desenvolvimento de capacidades e de atitudes imprescindíveis para a formação geral do indivíduo. O aluno deve ser encarado como um participante ativo na construção dos conhecimentos matemáticos. Por isso, uma das principais tarefas do professor é organizar os meios e criar um ambiente favorável à aprendizagem, tendo presente que o alvo do processo de ensino-aprendizagem é o aluno (Angola, 2012).

Para as escolas de formação de professores, existe um programa específico consubstanciado aos objetivos da escola e da Matemática, que exige o máximo aproveitamento das possibilidades que abarcam o ensino dessa ciência no processo docente-educativo (Angola, 2013). As unidades a serem lecionadas possibilitam ao formando, futuro professor, perceber melhor os conteúdos que, no futuro, terá que ensinar aos seus alunos. O aluno deverá possuir conhecimentos sólidos, que o levarão a dominar melhor a ciência Matemática e, como consequência, a dar prosseguimento aos seus estudos.

Os currículos de Formação de Professores estão divididos em três áreas de formação: a Formação Geral; a Formação Específica; e a Formação Profissional. A Formação Geral contempla essencialmente as áreas de conhecimento que proporcionam ao professor uma cultura mais ampla, servindo de suporte àquelas áreas mais específicas; a Formação Específica integra as Ciências de Educação, essenciais para o exercício da profissão docente; e, a última, a Formação Profissional, visa proporcionar ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas e aproximar-se da realidade do aluno, da escola, do processo de ensino-aprendizagem e da comunidade envolvente (Angola, 2019).

O futuro professor, na sua atuação durante o estágio, deverá ser capaz de aplicar todos os conhecimentos assimilados na formação geral, específica e profissional. No entanto, a elaboração do plano de estudo depende de determinadas orientações e circunstâncias histórico-sociais, devendo: preparar científica e pedagogicamente professores para praticarem um ensino globalizador, estabelecendo relações de trabalho entre colegas e com a comunidade envolvente; possibilitar a integração dos professores na sociedade por meio do estudo de

diversos saberes científicos; aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos no I e II Ciclos do Ensino Secundário e promover a aquisição de novos conhecimentos; e formar a curto prazo professores de Matemática para todos os níveis de ensino (Angola, 2019).

Metodologia

Para a metodologia, apropriamo-nos de dois dos quatro estágios de Burke (2016), nomeadamente, a coleta e a análise, que Valente (2018; 2020) reconfigura na etapa da recompilação de experiências docentes e da análise comparativa dos conhecimentos dos docentes. A recompilação das experiências docentes é a primeira etapa no processo de sistematização de informações que leva à constituição dos saberes (Valente, 2018). Segundo o autor a *recompilação das experiências docentes*, envolve a

seleção e separação de informações relatadas em revistas pedagógicas; organizadas em livros didáticos e manuais pedagógicos; normatizadas em leis do ensino; contidas em documentação pessoal de alunos e professores; materializadas em dispositivos pedagógicos para o ensino dentre outros tipos de documentação passíveis de evidenciar informações sobre o trabalho pedagógico dos professores (Valente, 2018, p. 380).

Nela foi possível identificar e selecionar as informações nas diferentes legislações de ensino, designadamente: Lei nº 40, de 1980; Lei nº 13, de 2001; Lei nº 17, de 2016; Lei nº 17, de 2016; e Lei n.º 32, de 2020 (Angola), que permitiram “buscar rastros do passado destas experiências que foram deixadas no presente e que se tornaram passíveis de estudo” (Valente, 2020, p. 905).

A segunda fase é a *análise comparativa dos conhecimentos dos docentes* que

visa promover uma nova seleção no âmbito do inventário elaborado anteriormente, com a montagem da coleção de conhecimentos dispersos num dado tempo da história da educação escolar. Tal seleção envolve um novo inventário, agora composto pela separação daquelas informações sobre experiências docentes que se mostram convergentes do ponto de vista da orientação para o trabalho do professor. Por este procedimento de pesquisa, tem-se a possibilidade de que sejam reveladas tendências de assentamento de propostas e construção de consensos pedagógicos sobre o que deve o professor saber para a realização de seu ofício (Valente, 2018, p. 381).

Nessa fase, foi possível verificar, analisar e fazer a descrição dos conhecimentos entre os elementos de cada uma das legislações, tendo sido identificados elementos de uma mesma proposta de formação de professores, convergentes do ponto de vista da orientação do professor na sua atividade docente. Posteriormente, foram quantificados, classificados e verificados os dados, cuja análise resultou na produção de uma síntese sob a forma de narrativas da transformação das informações em saber (como se pode observar no Quadro 1).

Quadro 1 – Quadro comparativo das Reformas Educativas em Angola

Categorias	1ª Reforma Educativa Lei Nº40/1980, de 14 de maio de 1980	2ª Reforma Educativa Lei Nº13/2001, de 31 de dezembro de 2001	3ª Reforma Educativa (atual) Lei Nº17/2016, de 7 de outubro de 2016, e Lei Nº32/2020, de 12 de agosto de 2020
Finalidades	- Revolução contra-ideologia colonialista; - Implantação do socialismo e da economia planificada; - Consolidação do poder popular; - Integração, coerência da Educação com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral e universal da personalidade; - Construção do novo Sistema de Ensino; - Implantação do socialismo através da ideologia marxista-leninista e da reconstrução nacional; - Criação de um «homem novo»; - Prover um futuro melhor à nova geração.	- Acessibilidade e equidade no sistema de ensino; - Eficácia e qualidade no sistema de ensino; - Novas ideologias políticas da organização do Estado; - Responder às várias formas de economia de mercado; - Reformulação do antigo Sistema Educativo; - Mobilização política; - Inserção no sistema da economia de mercados; - Internacionalização dos novos modos de regulação do ensino; - Mobilidade do conhecimento e certificação.	- Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas e o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente aos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país; - Assegurar a aquisição dos conhecimentos e das competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva; - Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos; - Promover o desenvolvimento da consciência individual e coletiva, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais e pela dignidade humana, a tolerância e a cultura da paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida; - Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e do respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e coletiva;

			- Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional; - Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.
Princípios gerais	- Democratização do ensino; - Nacionalismo; - Gratuidade e obrigatoriedade; - Laicidade; - Unicidade e integridade.	- Democratização do ensino; - Nacionalismo; - Gratuidade e obrigatoriedade; - Laicidade; - Unicidade e integridade; - Língua de ensino.	- Legalidade; - Integridade; - Laicidade; - Universalidade; - Democraticidade; - Gratuitidade (no ensino primário público); - Obrigatoriedade; - Intervenção do Estado; - Qualidade dos serviços; - Educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos.
Objetivos	- Responder às necessidades da classe operária e camponesa; - Garantir o ensino a todos os angolanos; - Formar quadros nacionais; - Conciliar o trabalho intelectual com o produtivo;	- Expansão da rede escolar; - Melhoria da qualidade do ensino; - Reforço da eficácia do Sistema de Ensino; - Equidade do Sistema Educativo.	- Continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento econômico e social do País; - Adotar, aperfeiçoar ou modificar distintos instrumentos de governo; - Reafirmar a promoção do desenvolvimento humano, com base em educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino;

	- Conciliar o trabalho intelectual com o produtivo; - Conciliar a Educação com a política do desenvolvimento integral da pessoa humana; - Desenvolver a técnica e a ciência.		- Contribuir de forma mais efetiva, para a excelência do processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional; - Garantir a reafirmação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da atividade econômica; - Garantir a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.
Áreas prioritárias	- Restruturação de todo Sistema de Ensino; - Criação de escolas de formação de professores (Magistérios primários e escola de base para Formação Inicial de Professores e Institutos Médios Normal de Educação); - Escolas de alfabetização; - Formação de professores; - Ensino técnico-profissional; - Campanha de alfabetização de adultos.	Em âmbito central: formação de professores; desenvolvimento curricular e inovação pedagógica; processos e técnicas gerenciais de projectos e monitorização de sistemas; gestão administrativa e pedagógica; liderança e comunicação. Em âmbito provincial: técnicas de planeamento, gestão organizacional, gestão de recursos e de projectos.	- Melhorar a clarificação da tipologia e a designação de cada subsistema de ensino; - Reafirmar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e da experiência para o acesso à classe, bem como a natureza terminal do subsistema de ensino secundário e a natureza binária do subsistema do ensino superior que inclui o ensino universitário e o ensino politécnico; - Extinguir os cursos de bacharelado; - Extinguir a monodocência na 5ª e 6ª Classes; - Considerar a perspectiva de extensão da estratégia 2025 para 2050 e o papel onnipresente da 4ª revolução industrial e das tecnologias.

Estratégias	- Atribuição de bolsas externas e internas; - Campanha de alfabetização de adultos e pós-alfabetização; - Criação das escolas polivalentes; - Auto-didatismo.	A nível das escolas: formação técnica-pedagógica, liderança de grupos e gestão de recursos. Fase de emergência (1995-2000): reformulação das estruturas organizacional do Ministério da Educação; formação e aperfeiçoamento de profissionais: docentes, administrativos e técnicos de Educação; melhoria da qualidade do Ensino de Base; modos de regulação, avaliação, gestão e supervisão; Elaboração de instrumentos de avaliação.	- Implementação de planos e programas estratégicos de desenvolvimento e inserção de Angola no contexto regional e internacional; - Criação de condições mais adequadas para aplicação de políticas públicas e de programas nacionais.
--------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas legislações Angola - Lei nº 40, de 1980; Lei nº 13, de 2001a; Lei nº 17, de 2016; e Lei nº 32, de 2020.

Resultados e discussão

O quadro comparativo (Quadro 1) dessas reformas demonstra que a cultura escolar foi se transformando pelas finalidades que lhe são impostas, por princípios, objetivos, áreas prioritárias e pelas estratégias apontadas como caminhos para se conseguir a sua implantação. Assim sendo, infere-se a valorização de certas disciplinas e, por conseguinte, a produção ou transformação de saberes durante esse tempo histórico de análise, pois, em cada uma das reformas educativas, evidencia-se um novo espaço e uma nova relação de ensino e aprendizagem, indicando a necessidade de reorganização da escola. Com isso, foram alterando-se lentamente conceitos e práticas sociais que são conferidos pela cultura escolar, cujos resultados tendem a transformar os saberes tanto na formação quanto no ensino.

As finalidades educativas enunciadas no quadro-resumo (Quadro 1) constituem diretrizes para concessão dos programas de ensino bem como dos conteúdos programáticos dos quais os alunos devem se apropriar, o que tende a desenvolver uma nova cultura escolar. Esses saberes, presentes no ensino e na formação, têm o tempo escolar que vai condicionar a elaboração ou produção de saberes de uma cultura escolar própria (da escola) e das práticas pedagógicas (ação direta do professor para evidenciar essas finalidades).

Apesar das três reformas educativas terem sido aplicadas em períodos

históricos diferentes, são relacionadas uma à outra, tal como afirma Chervel (1990, p. 188): “estes diferentes estágios de finalidades estão em estreita correspondência uma com a outra”. De fato, inferimos essa correspondência entre uma legislação e a outra, por isso cabe ao professor em formação saber como a ciência que ele irá ensinar em sua profissão organizou-se ou reorganizou-se em diferentes épocas escolares (Valente, 2013).

A análise desses normativos possibilitou compreender melhor os processos e as dinâmicas de produção de novos saberes, novos saberes curriculares, podendo considerar uma nova matemática para o ensino nos diferentes níveis de ensino, em que *saberes a ensinar* estão imbricados aos conteúdos, assuntos ou ementas que um professor tem como objeto para o seu trabalho de docência.

As reformas educacionais sugerem a necessidade de uma nova abordagem no ensino da Matemática, oferecendo orientações aos professores sobre a urgência de adotar novos métodos e ferramentas. Essas mudanças visam superar a reforma anterior e terão um impacto significativo na formação dos docentes, que precisarão se adaptar a essa nova abordagem matemática.

Considerações finais

Com os resultados da análise desta pesquisa, ficou evidente que as legislações regeram o sistema educativo, nos mais diversos âmbitos: nos currículos, nas orientações pedagógicas e nos programas de ensino.

As reformas educativas buscaram normatizar os tempos escolares e os exames. Além disso, apresentam características do currículo de acordo com o modelo vigente. Com isso, os saberes envolvidos na formação de professores e no ensino começaram a sofrer mudanças significativas, pois partilharam a tarefa de normalizar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares. Outrossim, indicam uma diferenciação dos *saberes a ensinar* que se colocavam à disposição do professor, pois apontavam um novo *saber para ensinar* como novas ferramentas de trabalho para o professor, tendo em conta a transformação de saberes alinhados à cultura escolar imposta pelas finalidades, pelos objetivos e pelas estratégias da sociedade em cada um dos períodos históricos.

O saber profissional do professor resumia-se em conhecer a cultura escolar que definia o real sentido dos “conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e práticas que permitiam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (Julia, 2001, p. 10), bem como das normas e práticas sempre coordenadas às finalidades educativas, podendo variar segundo as épocas. A partir de tal realidade, foi possível verificar nas legislações em análise, que cada uma delas representava finalidades sociopolíticas e culturais diferentes em função da época em que foram concebidas e implementadas.

A disciplina de Matemática se manteve estável nos três momentos do ensino em Angola, pelo fato de estar sempre presente nos planos curriculares. No entanto, sempre remeteu à observância do professor em revisar os instrumentos normativos e orientadores da sua atividade docente enquanto saberes a ensinar e para ensinar Matemática.

Referências

- ANGOLA. Conselho de Ministros. **Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação** (2001 – 2015). Luanda, 2001a.
- ANGOLA. Lei n.º 13, de 31 de dezembro de 2001. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. I Série - N.º 65, Luanda, 31 de dezembro, 2001b.
- ANGOLA. Lei n.º 17, de 7 de outubro de 2016. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola. I Série - N.º 170, Luanda, 7 de outubro, 2016.
- ANGOLA. Lei n.º 32, de 12 de agosto de 2020. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola. I Série - N.º 123, Luanda, 12 de agosto, 2020.
- ANGOLA. Lei n.º 40, de 14 de maio de 1980. **Estatuto Orgânico do Ministério da Educação**. I Série - N.º 113, Luanda, 14 de maio, 1980.
- ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo do Ensino Primário e desafios da monodocência**. Reforma Curricular. Editora Moderna. INIDE, Luanda, 2013.
- ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico**. Editora INIDE., Luanda, Angola 2019.
- ANGOLA. Ministério da Educação. **Programa do Ensino Primário da 5ª Classe**. Reforma Educativa. Editora Moderna, INIDE, Luanda, 2012.
- BURKE, Peter. **O que é a história do conhecimento?** Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter, R. & Valente, W.R. (org). **Saberes em (trans) formação – tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p.113-172.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Sousa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, p. 9-43, n. 1, Jan./Jun. 2001.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. A pesquisa sobre História do Saber Profissional que Ensina Matemática: Interrogações Metodológicas. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, 900 – 911, junio de 2020.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **REMATEC**, Natal (RN) Ano 8, n.12/ Jan.-Jun. p. 22 – 50. 2013.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. Processos de investigação histórica da constituição do saber profissional do professor que ensina matemática. **Acta Scientia e Canoas** v.20 n.3 p.377-385 maio/jun. 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santos. Novos aportes teórico-metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam Matemática. **Acta Scientia e Canoas** v.19 n.2 p.224-235 mar./abr. 2017.