

**Realidade e desafios para a inserção da internet nas escolas de ensino fundamental em
angola**

Reality and challenges for the integration of the internet in primary schools in Angola

Gregório Bembua Kambundo Tchitutumia

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Florianópolis/SC – Brasil

Celso João Carminati

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Florianópolis/SC – Brasil

Resumo

Este artigo discute a realidade e os desafios da presença da internet no ensino fundamental em Angola, entre 2016 e 2023, no contexto das políticas educacionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa documentos como a Lei de Bases do Sistema de Educação (2020), o Decreto Presidencial nº 122/2016 e o Plano Nacional da Sociedade da Informação (2013), articulados aos dados do Mapeamento das Escolas Públicas (2022) e do Relatório de Consulta Nacional (2022a). Fundamentada em Mainardes (2006), Paxe (2014) e Julião (2020), a análise mostra como as políticas públicas impactam a adoção da internet no ensino-aprendizagem, revelando avanços normativos e estratégicos, mas também limitações de infraestrutura, sobretudo em áreas rurais, que comprometem a inclusão digital.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Internet; Ensino fundamental.

Abstract

This article discusses the reality and challenges of internet presence in primary education in Angola, between 2016 and 2023, within the context of educational policies. The qualitative research analyzes documents such as the Basic Education Law (2020), Presidential Decree No. 122/2016, and the National Information Society Plan (2013), articulated with data from the Mapping of Public Schools (2022) and the National Consultation Report (2022a). Grounded in Mainardes (2006), Paxe (2014), and Julião (2020), the analysis shows how public policies impact the adoption of the internet in teaching and learning, revealing normative and strategic advances, but also infrastructure limitations, especially in rural areas, which undermine digital inclusion.

Keywords: Educational policies; Internet; Elementary education.

Introdução

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da internet, nos sistemas educativos contemporâneos constitui um dos eixos centrais do debate sobre a transformação digital na educação.¹ No contexto angolano, este debate adquire contornos particulares, marcados por um histórico de profundas assimetrias sociais, econômicas e infraestruturais, que condicionam a materialização das políticas públicas orientadas para a modernização do ensino.

Desde o ano de 2002, tem-se verificado um aumento significativo de usuários das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em Angola — essencialmente no que diz respeito ao acesso à internet. Neste sentido, tem-se verificado, por parte do Governo, mais investimentos no setor das telecomunicações e o consequente surgimento de mais operadores e/ou serviços nas áreas das TIC. Como é notório, à medida que o século XXI avança, exige-se mais dos cidadãos o uso das TIC no dia a dia, numa fase onde já se está a mudar para a era da inteligência artificial. Esta penetração tecnológica já chegou também à escola, ou seja, a educação encontra-se sufocada num mundo onde a tecnologia é onipresente e onisciente (Landauer 1988). Apesar de o continente africano avançar neste campo, ainda há grandes desafios de desenvolvimento; a inovação é um aspecto visível (Barbante, 2020, p. 259).

Assim, parte-se da necessidade de compreender como as políticas educacionais angolanas, entre 2016 a 2023, têm incorporado a internet como recurso pedagógico no ensino fundamental, confrontando-se com os persistentes desafios estruturais do país.

O uso da internet, circunscrevia-se a uma função instrumental e desprovida de mediação crítica, para pesquisas pontuais em *cybers* fora do ambiente escolar, pelos docentes, mas sem orientação metodológica que promovesse uma apropriação contextualizada do tema. Esta experiência foi agravada por obstáculos multifacetados, como a precariedade do transporte público, a dificuldade de acesso a informações escolares básicas, mas sobretudo, a ausência de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino.

Mesmo que aos poucos, tenham sido introduzidos computadores com acesso à internet, em algumas escolas, representando um primeiro e tênue passo em direção à inclusão digital no ambiente escolar, faltava uma política institucional abrangente que integrasse, de forma sistemática e pedagógica, as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

A consciência desse processo, intensificou-se a partir de estudos e diálogos sobre as políticas educacionais em torno da importância da formação docente e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Foi neste processo que se consolidou a compreensão de

que o uso crítico e intencional da internet pode funcionar não apenas técnica, mas também cultural, pedagógica e socialmente. Sabe-se que a tecnologia, quando articulada às políticas públicas e à realidade dos sujeitos, possui o potencial de transformar não apenas o espaço escolar, mas o próprio papel social da educação.

Assim, procuramos compreender as políticas educacionais angolanas no período de 2016 a 2023, em Angola. Este intervalo temporal é particularmente relevante, pois o país promoveu atualizações importantes nos ordenamentos normativos, alinhando-se a agendas globais. Dentre os documentos-chave, destacam-se o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE 2017-2030), a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - LBSE (2020), e o Relatório da Consulta Nacional sobre Educação e Tecnologia em Angola (2022a), elaborado no âmbito da preparação para a Cúpula para transformação da educação das Nações Unidas.

Este relatório apresenta um retrato do Sistema de Educação e Ensino da República de Angola e das diferentes adequações implementadas neste sistema no período de 2018 ao primeiro semestre de 2022 (antes e durante a pandemia da COVID 19), resultante da Consulta Nacional recomendada pelas Nações Unidas, com o intuito de apoiar a participação do Governo de Angola na Cimeira para a Transformação da Educação a decorrer em Setembro de 2022, em Nova Iorque, Estados Unidos da América (Angola, 2022a, p. 6).

Esses documentos serviram como um diagnóstico central, expondo tanto os avanços quanto as fragilidades profundas do sistema educativo face aos desafios da formação para uso das tecnologias digitais. Dessa maneira, passaremos a expor os aspectos relacionados ao tema e as discussões deles decorrentes.

Abordagens ao tema proposto

Para responder a esta questão central, o estudo adota uma perspectiva teórico-metodológica que articula duas abordagens interligadas.

A primeira, sobre as políticas educacionais globais, cuja análise de (Verger, 2019), indica como as agendas educacionais transnacionais são impulsionadas por organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, e influenciam a formulação de políticas nacionais em Angola. Baseado na Teoria da Sociedade Mundial (Verger, 2019), ajuda a compreender esta tendência de convergência, na qual os países em desenvolvimento adotam reformas educacionais sem levar em conta as especificidades contextuais, capacidades institucionais e assimetrias materiais. A análise dos documentos angolanos, como o PNDE e a Lei nº 32/20, foram realizadas à luz desta crítica, procurando compreender em que medida

estes representam uma adoção acrítica de modelos globais como tentativa de incorporá-los na realidade local.

A segunda abordagem focou-se especificamente na internet como recurso pedagógico, transcendendo uma visão meramente técnica. Parte-se do entendimento de que a internet é mais do que uma infraestrutura; é um ambiente que redefine dinâmicas sociais e educacionais, permitindo fluxos instantâneos de informação e novas formas de construção colaborativa do conhecimento, (Castells, 2009), indicando que apenas o acesso à tecnologia não garante uma boa formação nem mesmo resolve as imensas desigualdades sociais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados os seguintes documentos oficiais que orientam as políticas educacionais angolanas: o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE 2017-2030; a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/20); o Plano Nacional da Sociedade da Informação – PNSI (2013-2017); o Decreto Presidencial nº 122/16, que regulamenta o uso das TICs no sistema educativo; os dados do Mapeamento das Escolas Públicas de Angola (2022); e o Relatório da Consulta Nacional para a Cimeira sobre a Transformação da Educação (2022a). Esses documentos constituíram a base empírica e normativa para a análise realizada no presente estudo.

Panorama da educação em Angola

Compreendido nesses anos, o país consolidou um conjunto de marcos normativos e estratégicos que procuram alinhar a educação nacional às perspectivas globais, sobretudo no que diz respeito à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Vê-se isso nos compromissos com as agendas internacionais, como por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas também de demandas de modernização do sistema de educação.

Talvez, se possa dizer que o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE, 2017-2030), seja o principal documento a expressar essa intenção. Nele, a inclusão digital aparece como prioridade transversal, articulada à democratização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino. O PNDE reconhece explicitamente que “a integração das tecnologias digitais deve ser vista como meio de inovação pedagógica e de promoção da equidade, sobretudo no ensino fundamental” (Angola, 2017, p. 84), assumindo a internet como recurso essencial para a aprendizagem.

O Plano Nacional da Sociedade da Informação (PNSI, 2013-2017), de escopo mais amplo, insere a educação como eixo estratégico para a transformação digital do país. O

documento enfatiza a necessidade de “assegurar a modernização da educação por meio do uso das TICs, promovendo a inclusão digital dos cidadãos e a competitividade nacional” (Angola, 2013, p. 23).

O Decreto Presidencial nº 122/16, que regulamenta a política de TICs no sistema educacional, reforça esse movimento. O decreto estabelece normas para a utilização da internet nas escolas públicas e orienta a criação de programas de capacitação docente, com vistas à integração das TICs como instrumentos pedagógicos. Em um dos trechos mais relevantes, o documento destaca que “as tecnologias devem ser integradas nos currículos e nos métodos de ensino de modo a favorecer a inclusão e a aprendizagem ativa dos estudantes” (Angola, 2016, p. 4). Isto marca uma mudança em relação às políticas anteriores, que tratavam a internet mais como ferramenta administrativa do que como recurso pedagógico.

Dentre algumas iniciativas, O Projeto “Meu Kamba”, por exemplo, buscou disponibilizar *tablets* com conteúdos digitais para escolas primárias, enquanto a iniciativa ProFuturo, em parceria com organizações internacionais, ofereceu plataformas de aprendizagem digital e formação docente em tecnologias. O Programa E-Net, desenvolvido em colaboração com operadoras de telecomunicações, teve como objetivo expandir a conectividade escolar.

A análise crítica desses documentos e programas revela contradições significativas. Embora as metas estabeleçam horizontes promissores, a execução encontra-se comprometida pela fragilidade estrutural. Como observa (Paxe, 2014, p. 191), “a efetivação do direito à educação em Angola precisou não apenas da garantia do acesso, mas também da melhoria das condições de ensino e da valorização dos professores”. Essa perspectiva ajuda a compreender por que muitas estratégias de inclusão digital não alcançam o impacto esperado: faltam infraestrutura mínima, formação docente específica e políticas de acompanhamento.

Além disso, conforme discutem Costa e Campos (2022), os desafios enfrentados pelas escolas angolanas no século XXI evidenciam a necessidade de políticas que articulem o uso das NTIC à melhoria das condições reais de ensino, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

É comum ver-se nesses processos de implantação de tecnologias educacionais, uma não correspondência com a prática, pois “o entusiasmo com as TICs tende a obscurecer as desigualdades estruturais que limitam sua efetividade no cotidiano escolar” (Selwyn, 2011, p. 23). Essa avaliação, se aplica de forma clara ao caso angolano, em que os avanços normativos não têm sido acompanhados pela mesma intensidade de mudanças nas condições reais de ensino e aprendizagem.

Mesmo com os avanços normativos, as mudanças não têm ocorrido, pois não foi cumprida a meta de integrar as TICs a 50% das escolas primárias até 2025, como demonstram os dados do Mapeamento das Escolas Públicas (Angola, 2022), apenas 2% das escolas dispõem de internet funcional e menos de 14% possuem computadores.

Contudo, esses ordenamentos são importantes, pois criaram um ambiente político favorável à discussão da inclusão digital e estimularam a cooperação internacional em projetos educacionais.

Infraestrutura escolar

Para se compreender e discutir os aspectos da infraestrutura escolar, é importante considerarmos que esta implica diretamente nas condições de trabalho dos profissionais e na formação dos estudantes. Segundo Ferreira, Rosado e Carvalho (2017), abordagens críticas sobre tecnologia na educação alertam que a simples disponibilização de dispositivos não garante inovação pedagógica, sobretudo quando persistem limitações estruturais e ausência de formação adequada. Assim, a infraestrutura das escolas no país, constitui um dos principais entraves à efetiva integração da internet como recurso pedagógico no ensino fundamental. Os dados recentes revelam um cenário marcado pela escassez de recursos básicos, como energia elétrica e equipamentos digitais, que inviabilizam a concretização das metas previstas em documentos como o PNDE (2017-2030) e o PNSI (2013-2017).

Num resultado do Mapeamento das Escolas Públicas de (Angola, 2022), apenas 18% das escolas dispõem de acesso à energia elétrica, sendo que 0,5% recorrem à energia solar como fonte alternativa. Isso significa que mais de 80% das escolas do país funcionam sem condições mínimas para utilizar equipamentos digitais, quanto mais para desenvolver práticas pedagógicas mediadas pela internet. Além disso, somente 2% das escolas contam com internet funcional e 14% possuem computadores, em sua maioria destinados a tarefas administrativas e não ao uso didático em sala de aula.

Esses números revelam um abismo entre os avanços normativos e a realidade material. Como sublinha (Paxe, 2014, p. 123), “a reforma educacional de 2001 representou um avanço significativo em termos de legislação, mas sua implementação foi limitada pela falta de infraestrutura adequada e pela insuficiência de recursos humanos qualificados”. A constatação permanece válida, o que sugere que o problema não está na formulação das políticas, mas sim na capacidade de torná-las efetivas no contexto escolar.

Como temos destacado, a simples inserção de computadores nas escolas sem as condições de acesso aos estudantes e com boa formação dos docentes, acabam por não realizar as diversas expectativas enquanto resultados. “A tecnologia por si só não transforma a educação, sendo imprescindível criar condições para seu uso pedagógico efetivo” (Selwyn, 2011, p. 41). Esse argumento ajuda a compreender por que iniciativas como o Projeto *Meu Kamba* e o Programa ProFuturo, embora relevantes, tiveram pouco impacto nos resultados da formação, pois a infraestrutura básica das escolas não estava preparada para sustentá-los.

Há que levar em conta também a grande desigualdade regional. A maior parte das escolas com alguma infraestrutura digital concentra-se em áreas urbanas, sobretudo em Luanda e Benguela, enquanto as zonas rurais permanecem praticamente excluídas. O Relatório da Consulta Nacional, reforça esse dado ao constatar que apenas 4% das escolas primárias tinham acesso à internet durante a pandemia, a maioria delas situadas em capitais provinciais.

Essa discrepância regional reflete não apenas a desigualdade histórica de investimentos, mas também a lógica centralizadora do Estado angolano, que concentra recursos em pólos urbanos e marginaliza áreas interioranas.

Pode-se considerar que essas desigualdades são herança colonial, porém, mesmo após a independência em 1975, as dificuldades de reconstrução em um contexto de guerra prolongada reforçaram essa assimetria, criando um padrão persistente de concentração de recursos. “A expansão do acesso à educação não foi acompanhada por uma melhoria proporcional na qualidade do ensino, o que limitou o impacto das políticas educacionais na redução das desigualdades sociais” (Zau, 2002, p. 100).

As dificuldades estruturais das escolas, que muitas delas funcionam sem energia elétrica, sem equipamentos adequados e sem conectividade, têm se tornado um obstáculo à boa formação para redução das desigualdades sociais.

Ainda que os marcos legais reconheçam a centralidade das TICs na educação contemporânea, sua efetiva implementação depende da superação de desafios estruturais históricos. A desigualdade regional e a ausência de condições básicas nas escolas rurais evidenciam que, sem investimentos consistentes em infraestrutura, as políticas de inclusão digital correm o risco de permanecer apenas no plano discursivo, reforçando, em vez de superar, a exclusão educacional.

Formação e prática docente

A formação e a prática dos docentes constituem dimensões centrais para compreender os limites e as possibilidades de acesso e uso da internet no ensino fundamental. Embora os documentos normativos analisados, como o PNDE (2017-2030) e a Lei de Bases do Sistema de Educação, reconheçam a importância da valorização docente e da capacitação tecnológica, os dados empíricos revelam uma lacuna persistente entre o que é previsto e o que é efetivamente realizado.

De acordo com (Julião, 2020), 72,5% dos professores angolanos possuem formação superior, e 74% têm agregação pedagógica. Esses números indicam um contexto favorável de qualificação, porém, quando se analisa a dimensão tecnológica, o cenário é outro: 55,1% dos docentes não dominam ferramentas digitais básicas e 60,9% não utilizam recursos digitais em sala de aula. Esse dado demonstra que a formação recebida não contemplou, de forma sistemática, o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Como lembra (Paxe, 2014, p. 191), “a efetivação do direito à educação em Angola precisou não apenas da garantia do acesso, mas também da melhoria das condições de ensino e da valorização dos professores”. A valorização docente não se restringe ao salário ou à carga horária, mas envolve também a oferta de condições de trabalho e de formação permanente que lhes permita ensinar com os novos desafios pedagógicos.

O Mapeamento das Escolas Públicas, confirma esse quadro ao indicar que, embora a maioria dos professores tenha formação pedagógica, raramente essa formação contempla competências digitais. O impacto dessa lacuna formativa ficou ainda mais evidente durante a pandemia de COVID-19. Segundo o Relatório da Consulta Nacional, a maioria dos professores não possuía competências digitais suficientes para desenvolver atividades de ensino remoto. O documento registra que, na ausência de internet e dispositivos digitais para grande parte dos estudantes, os docentes recorreram a estratégias alternativas, como a utilização de rádio,

televisão e fichas impressas. No entanto, tais recursos não substituíram a interação presencial nem supriram as demandas de um ensino mais participativo e inclusivo.

Essa situação pode ser ilustrada com o depoimento de um professor participante da Consulta Nacional, citado no relatório: “A maior dificuldade não foi apenas a falta de internet ou de computadores, mas a ausência de preparo para lidar com essas ferramentas de forma pedagógica. Muitos de nós nunca tínhamos utilizado uma plataforma de ensino virtual antes da pandemia” (Angola, 2022a, p. 34).

A declaração deste professor, evidencia que o problema da integração da internet nas escolas angolanas não se reduz a uma questão técnica, mas envolve sobretudo dimensões pedagógicas e formativas.

Neste sentido, procurando contextualizar o que disse o professor, “as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e recriadas no espaço da prática” (Mainardes, 2006, p. 15). No caso angolano, as intenções normativas de inserir a internet como recurso pedagógico esbarram na ausência de formação docente adequada, o que gera uma implementação parcial e, muitas vezes, ineficaz.

Outro aspecto importante enfrentado pelos professores é a sobrecarga de aulas e outras atividades. Muitos trabalham em condições precárias, com turmas superlotadas, baixos salários e falta de recursos didáticos. Essa sobrecarga, somada à falta de formação específica em TICs, dificulta a inovação pedagógica e limita o tempo e a disposição dos docentes para explorar novos recursos. Como observa Zau (2002), a expansão do acesso à educação não foi acompanhada por uma melhoria proporcional na qualidade do ensino.

Dados, resultados e discussões

As reflexões das análises, indicam um cenário ambíguo e multifacetado no que concerne à integração da internet como recurso pedagógico no ensino fundamental angolano. Por um lado, observam-se avanços normativos e estratégicos significativos, materializados em marcos legais e planos nacionais. Por outro, persistem disparidades entre os objetivos políticos declarados e as condições materiais efetivas das escolas públicas, sobretudo nas zonas rurais, o que compromete a implementação dos objetivos propostos.

Indicaremos abaixo, os dados principais coletados e extraídos diretamente dos documentos oficiais, relatórios e estudos analisados, os quais servirão de base para a discussão subsequente.

A maioria das escolas localiza-se nas áreas rurais do país, com (73%), sendo que (94%) dos alunos vão a pé para a escola e (31%) percorrem mais de 4 km até o local de estudo. A seguir com base nos dados colhidos dos documentos oficiais, apresentaremos a realidade das escolas, assim como a formação de perfil dos docentes: * escolas com acesso à internet (2%); * escolas com computadores para uso administrativo (14%); * escolas que utilizam internet para fins pedagógicos (1%); * escolas que utilizam rádio com fins educativos (16%); * escolas que utilizam TV educativa (14%); * escolas com acesso à energia elétrica (18%); * escolas com uso de energia solar (0,5%). Quanto à formação e perfil docente: * professores com agregação pedagógica (74%); * professores sem formação específica para docência (28%); * diretores com apenas o 2º ciclo do ensino secundário (47%); * escolas com diretores nomeados sem formação superior (58%), (Angola, 2022).

Como pode-se observar, ainda é muito baixo o índice de escolas com acesso à internet para uso pedagógico, embora já seja utilizado em maior número para fins administrativos. Vale destacar aqui o uso de recursos do rádio e da TV educativos para formação, representando o seu maior percentual. Ainda vale indicar o alto percentual de formação específica para a docência, embora a pesquisa de (Julião, 2020), indique bons índices de professores com formação em licenciatura (72,5%). O autor destaca ainda outros índices a serem observados: * professores que não dominam ferramentas digitais básicas (55,1%); * professores que não usam nenhuma ferramenta com os alunos (60,9%). Porém cabe destacar, que não obstante o baixo índice de uso, (73,9%), reconhecem a utilidade das TICs para o ensino.

As diferenças nos dados apresentados nos documentos analisados, relativamente ao Mapeamento das Escolas Públicas de Angola, a Pesquisa de (Julião, 2020) e o Relatório da Consulta Nacional para a Cimeira da Transformação da Educação (Angola, 2022a), representam, necessariamente, contradições, mas também olhares complementares sobre uma realidade complexa, em constante mutação. Ao observar tais dados sob uma perspectiva cronológica e contextualizada, torna-se possível compreender as razões estruturais, políticas e metodológicas que explicam essas divergências.

Vale lembrar que no início do período analisado pelas pesquisas, Angola encontrava-se em um processo de transição política e de busca por estabilidade econômica, após décadas de guerra civil. O Plano Nacional da Sociedade da Informação (PNSI), aprovado em 2013, ainda se encontrava em fase de implementação fragmentada, sobretudo no setor educacional. Os

investimentos em conectividade escolar estavam fortemente concentrados nas zonas urbanas e em escolas-piloto, com baixo alcance em áreas rurais, onde se encontra a maioria das instituições do ensino fundamental. Nessa etapa inicial, o foco do Estado era mais regulatório do que efetivamente distributivo, buscando reformular o setor das comunicações para atrair investimentos e ampliar o mercado digital, com tímida inserção no campo pedagógico.

A pesquisa de (Julião, 2020) foi realizada nesse contexto, entre os anos de 2018 e 2019, com professores de escolas públicas em oito províncias. Seus dados retratam a percepção dos docentes sobre o uso das TICs, revelando que mais da metade não dominava ferramentas básicas e não usava nenhum recurso digital com os alunos. O estudo é valioso por antecipar, com base empírica, a fragilidade da formação docente frente às tecnologias, num momento em que ainda não havia pressão institucional ou sanitária para o uso intensivo da internet na educação.

O cenário muda drasticamente em 2020, com a chegada da pandemia da COVID-19. O fechamento das escolas e a necessidade de manter algum tipo de continuidade pedagógica expuseram de forma abrupta as lacunas estruturais e formativas do sistema educacional angolano. É nesse novo marco que se intensifica a produção de diagnósticos mais amplos e integrados, como o Mapeamento das Escolas Públicas e, posteriormente, o Relatório da Consulta Nacional. Ambos os documentos foram produzidos no calor das tentativas de resposta institucional à crise educacional provocada pela pandemia.

O Mapeamento apresenta dados sistematizados por província, com foco em infraestrutura, e mostra que apenas (2%) das escolas possuíam internet que realmente funcionavam, (14%) tinham computadores (quase sempre para uso administrativo), e menos de (0,5%) dispunham de energia solar. Trata-se de um levantamento estatístico abrangente, que revela a precariedade material generalizada das instituições públicas de ensino, especialmente no ensino primário. Tais dados reforçam, em termos quantitativos, aquilo que Julião havia demonstrado qualitativamente, no que se refere à falta da inserção estrutural e funcional da internet no processo educativo.

O Relatório da Consulta Nacional, avança na análise ao trazer dados qualitativos e recomendações, considerando o impacto da pandemia sobre a aprendizagem, o uso (ou ausência) das tecnologias digitais e as formas alternativas utilizadas (rádio, TV, fichas). O

documento mostra que (96%) das escolas primárias permaneciam desconectadas, e que a maioria dos professores não se sentia preparada para usar recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destaca que menos de (5%) dos alunos tiveram acesso a dispositivos tecnológicos durante o período de ensino remoto.

Ao organizar essas fontes em linha cronológica, percebe-se que, apesar de diferenças metodológicas, os dados convergem no diagnóstico: a internet não foi incorporada de forma sistêmica e efetiva nas escolas públicas angolanas entre 2016 a 2023, especialmente no ensino fundamental. A pandemia apenas tornou mais visível e urgente um problema que já se desenhava silenciosamente: a exclusão digital educacional, produto das desigualdades históricas, das fragilidades infraestruturais e da ausência de uma política robusta de formação docente.

Essa constatação reforça o papel das políticas públicas não apenas como reguladoras de metas, mas como garantidoras de condições reais. Neste sentido, a democratização da educação exige políticas públicas capazes de redistribuir oportunidades reais de acesso ao conhecimento.

Assim, os resultados indicam não apenas aprofundar o conhecimento sobre as políticas públicas voltadas à inclusão da internet na educação fundamental em Angola, dentro do recorte temporal estabelecido, mas também explicar, com dados concretos, a complexidade do problema investigado. A partir da análise dos documentos oficiais - como o Plano Nacional da Sociedade da Informação (PNSI), o Decreto Presidencial nº 122/16, os dados do Relatório de Consulta Nacional, e os dados do Mapeamento das Escolas Públicas de Angola - ficou evidente que a maior barreira para a inclusão digital não reside apenas na falta de infraestrutura, mas, principalmente, na ausência de políticas de formação docente continuada, crítica e adaptada à realidade sociotecnológica do país. A comparação com dados da pesquisa de Julião (2020) reforça a percepção de que mesmo entre professores com formação superior, o domínio das ferramentas digitais básicas tem dificultado o uso pedagógico dos recursos tecnológicos na educação.

Assim, de acordo com esse autor,

A presença de recursos tecnológicos aliados a professores bem preparados e extremamente competentes pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino dentro e fora do contexto das salas de aulas, pode alterar visceralmente a natureza do processo educativo e a comunicação entre os participantes, pode contribuir com elevado nível no alcance de aprendizagens

de boa qualidade, sem no entanto se descurar a tese, de que elas (tecnologias) por si só não garantem mudança, nem qualidade, sem preexistir mudança e qualidade na maneira do professor conceber e desenvolver a sua prática (Julião, 2020, p. 14).

De modo geral, os dados analisados permitem afirmar que a inserção da internet no ensino fundamental em Angola permanece marcada por fortes desigualdades estruturais e pela fragilidade das políticas de formação docente. Embora existam avanços normativos e iniciativas governamentais voltadas à expansão da conectividade, estes esforços ainda não alcançam as condições reais das escolas e dos profissionais que atuam diariamente no sistema de ensino. A ausência de infraestrutura adequada, somada às limitações técnicas e pedagógicas enfrentadas pelos professores, indica que a inclusão digital ainda não se consolidou como política de Estado nem enquanto prática pedagógica efetiva. Assim, os resultados demonstram que ampliar o acesso à internet nas escolas exige, para além de investimentos materiais, diretrizes e políticas consistentes de formação, acompanhamento, avaliação e valorização docente, capazes de transformar a presença das tecnologias em processos educativos significativos e equitativos.

Considerações Finais

O acesso aos documentos oficiais e aos dados nacionais permitiu não apenas compreender as dinâmicas da política educacional em Angola, mas também exercitar um olhar crítico sobre as desigualdades que persistem mesmo após décadas de independência.

A realidade indica para a necessidade de reformulação das políticas de inclusão digital, com foco na formação continuada dos professores, na produção de conteúdos contextualizados e na expansão da conectividade, assim como com a necessidade de implantação de “infraestruturas arquitetônicas sensíveis às crianças, inclusive com necessidades especiais” e “formação contínua dos educadores e professores em tecnologias de informação e comunicação” (Angola, 2022, p. 28).

Chama-se atenção para o desafio aos gestores educacionais, no sentido de compreender a tecnologia não como uma imposição externa, mas como uma oportunidade de ampliar os espaços de aprendizagem, os horizontes formativos dos estudantes, sempre mediada por professores formados. O dado de que apenas (2%) das escolas possuem internet funcional revela a urgência de investimentos básicos em infraestrutura, mas também

evidencia que a simples presença de conexão não garante inovação se não houver formação docente de qualidade.

Para os professores, a pesquisa contribui ao reconhecer seu papel como agente central da transformação digital na educação, mas também ao denunciar as condições precárias em que exercem o seu ofício de ensinar. Políticas de valorização docente, com carreiras e salários dignos, apoio pedagógico, formação continuada e acesso à tecnologia, são indispensáveis para que esses profissionais possam exercer plenamente sua função formadora. Como lembra Julião (2020, p. 9), “é desejável que o recurso a essas ferramentas se torne um facto [...]; o que se espera é uma maior socialização com essas ferramentas, de modo a se formar cidadãos prontos para viver e se realizar no século XXI”.

Assim:

Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (Mainardes, 2006, p. 14).

Por fim, para os estudantes, especialmente aqueles das regiões mais vulneráveis, é importante reafirmar o direito à educação como direito ao futuro. O acesso à internet, quando bem mediado pedagogicamente, pode ampliar suas possibilidades de formação, pesquisa, produção cultural, de conhecimentos, e de construção de projetos de vida e de profissão. Contudo, sem políticas públicas consistentes e equitativas, torna-se difícil tanto a inserção quanto o uso da internet nas práticas pedagógicas, com risco de acentuar ainda mais as exclusões existentes.

Referências

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 122/16, de 9 de junho de 2016.** Aprova o Plano Estratégico sobre o Regime de Licenciamento dos Operadores de Comunicações Electrónicas. *Diário da República*, Luanda, 2016. Disponível em: <https://arctel-cplp.org/wp-content/uploads/2022/09/Decreto-Presidencial-n.o-122-de-9-junho-de-2016-Plano-Estrategico-sobre-o-Regime-de-Licenciamento-dos-Op.-de-Comunicacoes-Electronicas.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.** Estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Assembleia Nacional, 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Mapeamento das Escolas Públicas de Angola**. Luanda: Governo de Angola, 2022.

ANGOLA. **Plano Nacional da Sociedade da Informação (PNSI) 2013–2017**. Luanda: Governo de Angola, 2013.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017–2030: Educar Angola 2030**. Luanda: Ministério da Educação, 2017.

ANGOLA. **Relatório da Consulta Nacional: Cimeira sobre a Transformação da Educação**. Coordenação de Mariana Teixeira. Luanda: Governo de Angola; Comissão Nacional para a UNESCO; Nações Unidas em Angola, 2022.

BARBANTE, Cesário José Sanajmbo. Projetos de inclusão digital na educação em Angola: avanços e recuos. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 259–275, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbea/article/view/104401>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COSTA, Mário Graça da; CAMPOS, Maria Aparecida Santos. Os desafios da educação no século XXI no município do Bailundo (Angola): um olhar para as exigências atuais usando as NTIC. **MLS Educational Research**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/730/2025>. Acesso em: 26 set. 2024.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

JULIÃO, António Luís. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. **Revista Angolana de Ciências**, Luanda, v. 2, n. esp. 2, 2020. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/400/4001720006/index.html>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 14 set. 2025.

PAXE, Isaque Pedro Vieira. **Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury, 2011.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9–33, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 23 out. 2023.

ZAU, Filipe. **Angola: trilha para o desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61416696.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

Nota

ⁱ Esse artigo é resultante de parte da Dissertação de Mestrado, apresentada no ano de 2025, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Sobre os autores

Gregório Bembua Kambundo Tchitutumia

Doutorando em Gestão da Informação (PPGInfo/UDESC) e mestre em Educação (PPGE/UDESC, 2025). Graduado em Letras – Português e Literatura pela UFSC (2023.1) e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela UNIASSELVI. Atuou como bolsista-ministrante no projeto de extensão Literaturas Africanas em Língua Portuguesa (UFSC, 2022). Pesquisador PIBIC em projetos sobre línguas indígenas e africanas no Brasil e sobre oralidades, multilinguismos e letramentos políticos (UFSC, 2021–2022). Professor substituto na Escola Waldorf Anabá (2024).

E-mail: tchitutumagregorio591@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5300-2817>

Celso João Carminati

Licenciado em Filosofia (UFSC, 1988), mestre (1997) e doutor em Educação (2003) pela UFSC, com estágio sanduíche na Università degli Studi di Milano (2000–2001). Realizou pós-doutorado na Università degli Studi di Bergamo (2015) e na Universidade de Lisboa (2016). Professor titular do Departamento de Pedagogia da FAED/UDESC, atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Pesquisador do Observatório de Práticas Escolares (OPE) e da Cátedra UNESCO de Estudos Globais da Universidade Aberta de Portugal.

E-mail: celso.carminati@udesc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3638-5489>

Recebido em: 11/10/2025

Aceito para publicação em: 28/11/2025